



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, com vista
à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário

Orientador

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Presidente

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

David da Silva Fernandes

2017



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, com vista
à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, sob supervisão do Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre e do Professor João Henrique Vieira Casqueiro, no ano letivo de 2015/2016.

David da Silva Fernandes
2017

Agradecimentos

Na certeza de que nem as palavras escritas nem as faladas conseguirão mostrar o agradecimento suficiente, por tantas e tantas formas que assume, não posso deixar de colocar os meus enormes pais – Manuel e Jacinta – e os meus irmãos – André, o mais novo e Vasco, o mais velho – no topo daqueles que, direta ou indiretamente, com intenção ou sem intenção, na felicidade ou na tristeza, na saudade ou na presença, na brincadeira ou na seriedade, no desporto ou na vida, na ajuda ou no desenrasque, no abraço ou na falta dele, mais contribuíram para a minha formação pessoal e para aquilo que hoje posso ter.

À minha querida Liliana, por todo o apoio, todo o monólogo que teve de aguentar, toda a crítica que fez, toda a presença, toda a inspiração, toda a luta e força para continuar, todo o carinho, todo o amor. Para ti também.

À restante família, que mesmo sem saber, tiveram algo para ensinar.

Às gentes da Ilha, que tantas vezes me ajudaram a crescer. Aos colegas de equipa, que criticando, apoiam; conversando, fazem sorrir; unindo-se, festejam.

Aos amigos, ainda que poucos, pela preocupação, pela hipótese de conversa, pelo interesse, pelo bem-estar, pela diversão.

Aos professores João Casqueiro e Marcos Onofre, pela oportunidade de poder ser diferente e com isso poder ser mais livre e mais feliz. A não pressão pela entrega tardia deste documento. A oportunidade de ter ido falar com os colegas do 1º ano do nosso curso e mostrar algum do trabalho que desenvolvi. As opiniões, as sugestões, as discussões, as dúvidas e inquietações. Tudo válido, e tudo importante.

Resumo

Este relatório tem por objetivo retratar a minha experiência de estágio como professor estagiário de Educação Física, desenvolvida no ano letivo 2015/2016 na Escola D. Filipa de Lencastre. Além de ser conferida importância às experiências de estágio e à sua consequente análise, por entre aquilo que mais se destacou, foi também dada ênfase às experiências do pós-estágio, como forma de representação de uma identidade, de uma maneira de pensar, de uma maneira de ser e de uma visão. É na base desta identidade que o relatório se desenvolve. O contexto de estágio em Educação Física, sendo único, deve contemplar na sua análise as orientações estratégicas da escola (que por sua vez afetam e moldam a opinião pública), o grupo disciplinar e a turma de estágio. Em qualquer um destes espaços são sugeridos aspetos positivos, aspetos negativos e soluções de melhoria, considerando alguns episódios concretos do estágio. Na reflexão relativa à área #1 existe uma clara intenção em relevar-se aquilo que terá sido diferente, quer pela positiva, quer pela negativa, sem deixar de considerar os elementos que conferem sentido ao processo de ensino-aprendizagem: planeamento, condução e avaliação. A área #2 é enquadrada numa perspetiva de melhoria da dinâmica e realidade escolar da Escola D. Filipa de Lencastre, pelo estabelecimento de uma cultura colaborativa e à luz das principais conclusões obtidas na investigação do núcleo de estágio. Na área #3 é apresentado e discutido o trabalho desenvolvido no âmbito do Desporto Escolar (núcleo de badminton), assim como todas as ações de participação na escola (ação de formação e “programa de desafios semanais”). A área #4 evidencia a importância da relação estabelecida com os pais e encarregados de educação ao longo deste ano letivo. Em qualquer uma das áreas são evocados os principais aspetos positivos e de melhoria na intervenção prática – futura – do “professor David”, numa despersonalização que, sendo intencional, apenas pretende criar uma imagem mais aproximada da realidade. O pensamento crítico, a sugestão de melhorias, o reconhecimento de erros e a criação de desafios preenchem o sumo do relatório. São vários os desafios a que me proponho, estando cada um deles dependente não apenas das oportunidades que possam surgir, como também, e principalmente, da sua relevância na construção de uma intervenção útil, importante, competente e capaz de acrescentar algo.

Palavras-chave: identidade; pensamento crítico; experiências individuais; oportunidades de melhoria; desafios.

Abstract

The purpose of this report is to portray my internship experience as a trainee Physical Education teacher, developed in the 2015/2016 school year at the D. Filipa de Lencastre school. Beyond the importance given to the internship experiences and their analysis, among the aspects that stand out the most, the post-internship experiences were also highlighted, as a way of representing an identity, a way of thinking, a way of being and a vision. It's based on this identity that the whole report makes sense. Any Physical Education internship context is unique, and it should distort the strategic orientations of the school (which in turn affect and shape the public opinion), the Physical Education group and the internship class. Positive aspects, negative aspects and improvement solutions are suggested in any of these spaces, considering some concrete episodes of the internship. In the reflection process on area #1, there is a clear attempt to highlight what has been different, both positive and negative, without neglecting the elements that give meaning to the teaching and learning process: planning, intervention and evaluation. The #2 area is framed on a perspective of improving the school dynamics, by establishing a collaborative culture and considering the main conclusions obtained in the investigation carried out by the internship group. The #3 area presents and discuss the work which was developed at the School Sports program (badminton), as well as all the actions of school participation (training action and "weekly challenges program"). The #4 area analysis highlights the importance of the relationship established with parents throughout this school year. In any of these areas the main positive aspects and improvement in the future practice of "teacher David" are evoked in a depersonalization that, being intentional, only intends to create a closer image of reality. Critical thinking, suggestion for improvement, recognition of mistakes and the creation of challenges fill the sum of the report. There are several challenges that I propose to accomplish, each of which depends not only on the opportunities that may arise, but also, and especially, on its relevance in the construction of a useful, important and capable intervention.

Keywords: identity; critical thinking; individual experiences; improvement oportunities; challenges.

Índice Geral

I – A Importância do Futuro.....	1
II – O Contexto de Estágio	13
A. As Orientações Estratégicas da Escola.....	13
B. O Grupo de Educação Física	18
C. A Turma de Estágio	20
III – O Processo de Estágio	25
A. Área #1: Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem	27
<i>A1. Intervenção do Professor</i>	29
<i>A2. Processo de Planeamento</i>	35
<i>A3. Situações de Aprendizagem</i>	38
<i>A4. Rever Conteúdos</i>	46
<i>A5. Avaliação Formativa</i>	51
<i>A6. Diferenciação do Ensino</i>	59
<i>A7. Relação com os Alunos</i>	62
<i>A8. Professor David</i>	63
B. Área #2: Investigação e Inovação Pedagógica.....	65
<i>B1. Professor David</i>	69
C. Área #3: Participação na Escola	71
<i>C1. Professor David</i>	79
D. Área #4: Relação com a Comunidade.....	80
<i>D1. Professor David</i>	86
IV – Ideias e Sonhos.....	89
V – Referências Bibliográficas	93

Índice de Figuras

Figura 1 - Características do Perfil de Intervenção preferencial.	33
Figura 2 - Exemplo de Mica Individual.	55

Índice de Esquemas

Esquema 1 - Esquema representativo do processo de avaliação formativa (7ºE).....	58
--	----

I – A IMPORTÂNCIA DO FUTURO

INTERPRETAÇÃO DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS PÓS-ESTÁGIO NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

A aula já começou. Já passou pelo momento de aquecimento e preparação para a prática, já teve momentos de grande intensidade, já teve dificuldades que foram superadas e competências que foram melhoradas. Já teve tempo de prática empenhada e momentos de menor motivação (poucos). Já teve repreensões, *feedback* positivo, organização em grupos e trabalho individual. Mas ainda não acabou. Falta o balanço.

Ao longo do período temporal que intermediou o final do estágio e a redação deste documento – além do tempo *de aula*, *leia-se*, de estágio – fui-me servindo das mais variadas fontes e referências (bibliográficas, pessoais e de reflexão) para entender melhor o que representa ser professor, que desafios nos são colocados e o que está dentro das nossas possibilidades de ação; para enquadrar e perceber melhor a sociedade, as pessoas e as suas opiniões; para entender de maneira mais clara a forma como poderemos, como professores, intervir sobre ela; para me aperceber da existência de diferentes perspectivas, pontos de vista e ideias, aprofundando-as, estudando-as, dando-lhes continuidade ou rejeitando-as; no fim, para usar tudo o que a minha consciência considerou significativo, no sentido da melhoria de capacidades e competências, da procura de respostas e da resolução de problemas.

Acredito, pois, que muito do que somos enquanto seres (únicos, irrepetíveis) é resultado da forma como interpretamos aquilo que nos acontece, aquilo que vemos, aquilo que nos é dado a conhecer. Não apenas o depois, mas também o durante e o antes. Desde há muito tempo que sigo de forma interessada e apaixonada o estudo das teorias da aprendizagem, ou de tudo aquilo que pode ajudar na compreensão dessa que é uma das mais extraordinárias capacidades humanas que temos – o aprender. Por entre as várias conclusões cognitivistas e construtivistas (mais do que as behavioristas ou outras novas correntes, por força dos seus argumentos), entendo que o nosso conhecimento é construído com base em experiências individuais, sendo – e podendo ser – cada interpretação diferente. A aprendizagem, assim, deriva em grande parte da forma como cada um confere significado às experiências e eventos da sua vida (Woolfolk Hoy, Davis, & Anderman, 2013), sendo através dessa cognição que tomamos consciência do mundo. Representamo-lo de uma maneira sobretudo subjetiva, tomando como base uma realidade que, em qualquer caso, é objetiva. Ao contrário do que defendem as ideias behavioristas, a aprendizagem é aqui um processo ativo e que ocorre fundamentalmente num trajeto de dentro para fora (após a receção do estímulo, cada indivíduo mobiliza um conjunto de capacidades e experiências diferentes e específicas, permitindo-lhe a

expressão única dos processos mentais inerentes à ação, ao pensamento, à criatividade, à tomada de decisões ou à resolução de problemas) e não de fora para dentro (como mera reação aos estímulos do meio, com respostas muitas vezes únicas ou fechadas), numa cumplicidade persistente entre o indivíduo e o meio que o rodeia (Shuell, 1986; Woolfolk Hoy et al., 2013).

Voltando à minha realidade, acredito que somos nós, enquanto seres individuais, quem tem o poder maior de aceitar, rejeitar, prever, perceber ou entender os vários cenários (*inputs*) de uma determinada situação. Com base naquilo que recolhemos da nossa envolvimento – estímulos, elementos culturais, *senso comum* –, podemos simplesmente gostar, não gostar, não ver ou ser-nos indiferente. Podemos reagir, não reagir ou apenas optar por pensar sobre isso. Podemos assumir perspectivas, mantermo-nos na mesma ideia ou considerar a(s) outra(s) hipótese(s). Podemos dar importância, não dar importância ou não ter sequer oportunidade de pensar nisso. Por vezes acertamos, noutras erramos, em outras depende. Até porque, por muito que nos apaixone a ideia da perfeição, é-me cada vez mais nítida a percepção de que o ser humano, na evolução das várias gerações, nunca a conseguirá alcançar.

Ainda assim, defendo que por entre a enormidade de decisões que poderei tomar e por entre todos os acontecimentos da minha experiência de vida, significativos ou não, existe aquilo que considero como sendo o meu elemento de sinergia, o meu elemento de convergência, e que poderá ser tão semelhante como distante de um qualquer outro indivíduo. No global, será especial, único, diferente. No meu caso, esse elemento é carregado de uma clara preocupação com a melhoria de capacidades, a melhoria de competências, o ser melhor professor, melhor profissional, melhor pedagogo; enfim, mais forte e mais completo, para ser mais útil e importante. E é isto que me move. Não tanto o reconhecimento, mas a (auto)percepção de que poderei ter sido importante, útil, influente em alguma situação, com alguma criança, com alguma pessoa. Na Educação, esta é uma verdadeira, e pessoal, prioridade. Além desta, assumo perante vós uma outra prioridade, material, e que muito se deve à forma como fui educado, à forma como cresci e à forma como convivo atualmente com aqueles que me são mais próximos. Essa prioridade, material, não é bem definida por mim e por aquilo a que dou mais importância. É definida por aquilo que o contexto, o meio, a sociedade, o futuro me exige. E ela é, sem vergonha, o dinheiro. Porque no meio de tudo isto, é o dinheiro que nos paga a renda da casa, que nos aproxima daqueles que mais gostamos, que nos veste, que nos leva ao cinema, que nos ajuda a comunicar, que nos alimenta. Que nos ajuda a construir alguns dos nossos sonhos, como o de ter um carro, uma casa, uma família. Não é tudo, evidentemente. Mas é importante. E sendo importante, gostava de o poder partilhar convosco. Não o dinheiro, mas o desejo e foco nessa prioridade.

Numa tentativa potencialmente perigosa de interpretação pública de algumas das experiências e vivências pessoais dos últimos meses, pretendo que este documento consiga revelar (ainda que em parte) o que sou, o que penso, como penso, o que sonho, o que gostaria que fosse diferente e, em reflexão, o que ainda posso dar. Se alguma coisa puder preservar na estrutura e construção deste documento, será certamente a minha essência, a minha identidade. Boa ou má, perfeita ou imperfeita, correta ou incorreta, é a minha. E dou-lhe tanto valor como aquele que dou a qualquer outra pessoa que, na sua essência e identidade, pretenda fazer o mesmo. Sirvo-me, para isso, de tudo o que de relevante me foi acontecendo nos últimos tempos, desde o mais estranho episódio ao mais óbvio. Desde o episódio ligado diretamente à experiência de estágio àquele mais abrangente mas igualmente significativo. Desde o mais concreto ao mais reflexivo, desde o mais focado na Educação Física a outros mais focados no desporto ou na atividade física. Decido fazê-lo por sentir em muitos dos meus dias e de uma maneira clara, constante e responsável a necessidade de pensar a Educação Física, pensar o desporto, pensar o futuro, repensar o que poderia fazer diferente, projetar o que poderei, um dia, acrescentar. Acrescentar não por decreto, mas com critério, com pertinência, como terei mais tarde oportunidade de explicar. Será na riqueza dessa reflexão de experiências, julgo eu, que me poderei considerar verdadeiramente preparado, confiante e capaz, em vez de apenas ter a percepção disso. Mesmo que me digam que estou a pensar mal, estarei preparado para ouvir. Mesmo que me digam que a associação que faço não é tão direta quanto se poderia supor, estarei preparado para ouvir. Cada uma das significantes experiências, na sua especificidade e pertinência, esclarecida e comentada nos parágrafos seguintes, com e sem referências além da minha ideia.

1 – Nos últimos meses fui confrontado com um profundo desconhecimento pessoal sobre o regime de contribuições dos trabalhadores independentes – aquilo que neste momento sou – para um dito sistema que nos garante, à cabeça, uma importante segurança social. Nesses instantes questioneimei-me se faria sentido que a escola me tivesse apresentado este sistema de contribuições. Pensei que sim (por ser importante no meu quotidiano e no meu envolvimento na sociedade), mas nunca o fez. Dada importância a esta experiência (nas tais decisões que poderei tomar, na interpretação de uma dada situação, além de outras experiências de conclusão semelhante que poderia aqui retratar), fez-me também sentido que, em várias situações da nossa vida (estilos de vida, participação em debates, decisões, competência no que fazemos, ...), torna-se fundamental não apenas ter o conhecimento para poder agir, como ter alguém com quem contar para nos ajudar, em caso de necessidade. Quem melhor posicionado na estrutura da nossa sociedade do que o professor para o fazer? Além dessa disponibilidade, inscrita no “padrão genético” da profissão, estou convicto de que terá de ser na

individualidade (não nossa, mas do aluno) que glorificamos a nossa prática enquanto professores, não apenas por devermos ser capazes de garantir conhecimento aos alunos, como também – e principalmente – por devermos ser capazes de os ajudar em conformidade com as suas necessidades, as suas dúvidas, anseios e dificuldades (Hattie, 2012; Rink, 2001; Rosado & Mesquita, 2011b). A procura dessa individualidade como foco deverá alicerçar-se num processo de diferenciação do ensino (entenda-se, composto por um conjunto de estratégias tão eficazes quanto adaptadas às necessidades de todo e cada um dos alunos), elemento a partir do qual podemos caminhar seguros para uma compreensão plena do indivíduo, nomeadamente no que se refere à definição das suas aprendizagens e das suas hipóteses de evolução e progressão. Ao longo deste ano de estágio, assim, teria sido mais vezes possível recorrer a esta mesma diferenciação? A experiência de um ano de estágio (a somar às longas vivências de outros professores com quem discuti esta temática) diz-me que seria difícil, também por força de alguns fatores externos à minha intervenção que eventualmente acabaram por camuflar a exploração de outras possibilidades (como o número de alunos por turma ou o tempo de aula disponível). Em qualquer caso, porém, confessando que fui sentindo uma experiência globalmente negativa referente a este processo que talvez não me tenha ajudado a tornar clara esta perceção, sou ainda capaz de acreditar no enorme potencial e na importância vital que a diferenciação do ensino poderá assumir no nosso espaço educativo, e em particular no espaço da Educação Física. De tal forma, aliás, que sobre este tema falarei noutros pontos do documento.

2 – Ao longo destes meses fez várias vezes parte dos meus interesses pessoais aprender e dominar outras línguas. Pesquisei, acompanhei vídeos explicativos, vi filmes sem legenda, vi séries sem legenda, ouvi música e tentei perceber a sua letra, li artigos mais, ou menos, científicos, li livros, viajei. Em qualquer dos casos, além do gosto e interesse pessoal, foi a perceção – minha, por via da escola, dos meus pares, da sociedade – de que o domínio de outras línguas é importante que me levou sequer a ter curiosidade na sua pesquisa. De maneira encruada, questiono-me se não será isso que também queremos no contexto da Educação Física, e que o próprio Programa define como propósito: não desejamos que os nossos alunos sejam capazes de, fora da escola, em decisões autónomas e conscientes, explorar a atividade física e escolher, por entre as várias modalidades e as várias formas de prática, qual a opção mais adequada ao seu perfil e aos seus objetivos? Não gostaríamos que os nossos alunos fossem capazes de dar importância ao fenómeno desportivo, acompanhando-o, dando-lhe significado e validade cultural, formativa e educativa? No meu caso, confesso que não estaria disponível para fazer um grande investimento monetário num curso de línguas, quando o poderia fazer numa viagem aos ditos países. Na atividade física, optaria, como opto, pela prática

num clube ou pela corrida ao ar livre, pela mesma razão. E para um aluno cuja participação na disciplina de Educação Física não é valorizada para efeitos de acesso ao ensino superior? E para alunos que são confrontados com uma redução objetiva do seu tempo de aula e de prática? E para os alunos que, no fim, não compreendem o fenómeno associado ao desporto e não o consideram como relevante para a sua participação na sociedade, na forma de ser e estar, na cidadania, nas atitudes e valores, na opinião? Na confirmação generalizada destes casos, é legítimo que a Educação Física seja vista num quadro negativo e que seja necessário reparar, por ser incerta a matriz de respostas que todos estes alunos poderão natural e tendencialmente dar (hoje guardo comigo algumas dúvidas de que, sobre o tempo, não seria o desinteresse, a perceção de imparidade da disciplina em relação a outras ou a falta de esforço que, em alguns momentos, poderiam reinar no meu espaço mais próximo, não tanto na minha pessoa – pelo poder da motivação intrínseca –, mas na turma, nas turmas, nas escolas, na disciplina no global, algo que na altura não acontecia, de todo). Ainda assim, é também justo reconhecer: que bons passos estão a ser dados nesse caminho, neste preciso momento (2017).

3 – Durante o verão tive também a oportunidade de viajar até à Suíça, o meu país natal. Para além da possibilidade de reforçar a aprendizagem da língua francesa num contexto em que é a língua dominante (além do português!), optei igualmente por procurar informações sobre o seu sistema educativo, em especial no que se refere à sua organização e, em concreto, à colocação dos professores. De uma maneira geral, a grande diferença assenta na descentralização do ensino que existe naquele país, quer a nível nacional, quer a nível local e das escolas. Embora este seja um assunto que apenas temos discutido de forma superficial e esporádica no tempo em Portugal, convém assinalar que, na Suíça, são os distritos (ou cantões) quem define as políticas de educação para a sua população, mesmo que seguindo diretrizes da autoridade central. Para além disso, é a escola a responsável pela colocação dos professores, devendo para isso comunicar a existência de vagas, gerir a receção de currículos e formular a respetiva escolha, em função do mérito do candidato. Em Portugal (desde as escolas até aos estabelecimentos de ensino superior) temos discutido a importância e pertinência deste tipo de mudanças. Não conhecendo em absoluto o sucesso ou insucesso do sistema educativo suíço, e sem perder de vista as diferenças culturais ou outras variáveis distintivas entre os dois países (perfil de aluno, papel do professor, alfabetização da população), parece-me evidente que na Suíça, pelo menos num plano teórico, existe um conjunto de oportunidades que adoraria ver implantadas em Portugal e que não são neste momento possíveis, a começar (por ser aquela que mais me interessaria) pelo *não medo* do rejuvenescimento do quadro de professores, através da opção por critérios que, podendo ser mais subjetivos, representam uma maior qualidade e competência na escolha e, por conseguinte, na docência (escolher o candidato em

função do mérito, da visão sobre o papel do professor, da noção de serviço à educação, da motivação para o trabalho, e não com base num ciclo viciado em que não é possível acumular tempo de serviço se ele não existe, sendo que apenas quem está no *sistema* o pode acumular, para seu exclusivo benefício). Desta forma ganhar-se-ia uma fundamental aproximação às novas tendências de ensino, focadas no aluno e na sua aprendizagem, acima de qualquer outra variável. A este tema voltarei mais vezes ao longo deste documento, não só para aprofundar este ponto de vista, como também por acreditar que esta poderá ser uma realidade pela qual seja importante lutar.

4 – Nesta viagem à Suíça aproveitei igualmente para visitar as redondezas de Lausanne. Ao fazê-lo apercebi-me que num espaço relativamente pequeno (raio de 4-5 quilómetros), foi possível encontrar uma imensidão de espaços desportivos, desde campos de futebol em relva natural, vários parques infantis, estádios com pistas de corrida, um lago à espera de ser navegado, um estádio de hóquei no gelo e até um centro de treino de badminton, por onde qualquer cidadão poderá andar (quase sempre) de forma livre e gratuita. Surpreende-me, por outro lado, a existência de ciclovias em praticamente todas as estradas, onde a faixa referente aos automóveis está dividida ao meio e preparada para a possibilidade de haver ciclistas a circular. Além da imposição de velocidade máxima dentro das localidades ou nas suas redondezas que é comum, a existência de espaços para velocípedes é de facto uma constante nesta zona. Perspetivando um espaço como o da Educação Física diria que é difícil encontrar um enquadramento desportivo tão livre, tão completo e tão robusto e que possa ser tão facilmente utilizado por qualquer professor e respetivas turmas, assim como, em sonho, pela comunidade envolvente a cada uma das escolas, na construção de uma cidadania ativa e saudável. Não tendo esta oportunidade no meu tempo de estágio (embora sabendo que ela seria possível, pela referência a outros exemplos nas nossas escolas), resta-me imaginar, também em sonho, o conjunto de protocolos que poderiam ser estabelecidos, o conjunto de matérias que podiam ser desenvolvidas ao ar livre ou o conjunto de competências que podiam ser desenvolvidas no seu espaço natural (mobilidade ativa na cidade, pelo uso da bicicleta). Perspetivando uma cidade como Lisboa, parece-me assinalável a margem de progressão neste domínio, este ainda possível: no domínio da mobilidade, no domínio da possibilidade de se deslocar para o trabalho, ir buscar os filhos, ir ao supermercado, à farmácia, ao ginásio, à escola ou simplesmente passear com uma importante tranquilidade e segurança. Sem ignorar novamente as óbvias diferenças culturais e outros fatores de ponderação, parece-me fazer sentido pensar sobre isto, não apenas do ponto de vista da iniciativa pública (câmaras municipais, escolas, juntas de freguesia ou associações que poderão criar incentivos para que este tipo de projetos se possam desenvolver não apenas em zonas de interesse e perdas

geograficamente, como também em zonas de maior fluxo de pessoas, onde estas constituem verdadeiras necessidades), como também de iniciativa privada (empresas, companhias ou outros elementos de interesse, mesmo que com isso possam adquirir algum tipo de lucro).

Continuando pela Suíça, é notável também a forma como os parques infantis estão configurados. Têm inscritos na sua organização e disposição física uma importante diversificação da oferta às crianças, como sugere a necessária mobilização – e aprendizagem – de habilidades motoras diferentes e a forma como, de maneira livre e única na imaginação e interpretação da criança, os espaços podem ser explorados. Sobre os parques infantis poderiam ser discutidos vários pontos de vista e perspectivas; ademais, também não deixa de ser verdade que não me posso referir a este problema de forma generalista dizendo que os parques infantis em Portugal são piores do que outros, até porque não os conheço suficientemente bem. O que pretendo no fundo dizer é que me parece correta e evidente a preocupação com estes espaços na Suíça, ao ser notório o convite à exploração livre, a diversidade de materiais, espaços e objetivos, a proximidade dos parques às escolas (e às pessoas, na mesma lógica do que tenho defendendo) e a forma como também os pais e avós podem participar na atividade – física! – da criança (existência de bancos temáticos e de atividades que possam necessitar da presença ativa de um adulto). Também aqui enquadro a importância da iniciativa privada e da iniciativa pública, como meios a partir dos quais poderemos evoluir. No regresso a Portugal, aliás, confesso que esta foi uma questão que me suscitou muito interesse. De tal forma que procurei durante o que restava do verão entrar em contacto com algumas das empresas responsáveis pela implementação de espaços e parques infantis, em Portugal, sentindo que poderia (e poderei, por não ter obtido praticamente nenhuma resposta) contribuir de alguma maneira para a viabilização de algumas destas propostas. Na verdade, pareceu-me lógico que qualquer empresa neste ramo possa ter no seu grupo de colaboradores elementos licenciados em Educação Física ou em áreas similares. Se não tiver (algumas terão), acredito que esta poderá ser mais uma oportunidade de trabalho, em especial se percebermos a sensibilidade que um professor que conhece o movimento e o corpo humano, que valoriza a exploração dos graus de liberdade e o desenvolvimento do repertório motor das crianças, que conhece os estágios do seu desenvolvimento e que procura ativamente a melhoria das habilidades motoras poderá ter. Um novo desafio, portanto.

5 – Com sentido, acredito, fizeram também parte do meu interesse a pesquisa e acompanhamento de algumas das iniciativas e projetos internacionais que existem no âmbito da atividade física e desporto, começando pelo projeto das “Cidades Amigas das Crianças” (UNICEF), à qual o meu concelho, Pombal, concorreu, e onde as crianças passam a ser o centro de algumas das tomadas de decisão relativas à comunidade, passando pelo *Street*

Workout (onde são disponibilizados aparelhos para o desenvolvimento não apenas de atividade física, mas sobretudo para reforço e trabalho físico, ao ar livre) e pelo conhecimento do *Designed to Move* (excelente iniciativa!) ou da plataforma FITescola (explorada também no âmbito das atividades de estágio), meios de divulgação por excelência dos benefícios, importância, tipos e vantagens da prática de exercício físico. Todas estas iniciativas podem e devem, pela amplitude dos seus objetivos e raios de ação, ser desenvolvidas e fortemente divulgadas na comunidade educativa, quer seja na escola, junto dos professores, diretores e alunos, quer seja na família, junto dos pais e encarregados de educação, como acabei inclusivamente por fazer. Não no exagero, mas com base na diversidade e na opção de escolha.

Por cá gosto também – e é encorajador –, de ouvir algumas das opiniões do secretário de estado da Educação e do Desporto (João Costa), ao dizer que “estes jovens [os jovens que praticam desporto de alto rendimento] são coordenados, empenhados, querem superar-se, trabalham em equipa, sincronizam o seu ritmo com o dos colegas, coordenam o seu tempo com o tempo de estudo. São, afinal, as competências do século XXI”, acrescentando que “dizer que o desporto não é estruturante e que só duas disciplinas é que são, era matar estas competências do século XXI” («Quatro escolas com projeto para conciliar aulas e desporto de alta competição», 2016). Gosto e quero encorajar a ideia de José Manuel Constantino (presidente do Comité Olímpico de Portugal) ao querer “colocar o desporto no centro da vida cívica”, como “ferramenta de coesão social” («José Manuel Constantino quer colocar desporto no centro da vida cívica - SAPO Desporto», 2016). Gosto, sou curioso e gostava de participar ou conhecer o sistema integrado de monitorização da atividade física e desportiva da União Europeia que Portugal (governo) vai liderar (Ministério da Educação e Ciência, 2016). Gosto, é encorajador e recebo com especial regozijo a notícia de que a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) juntou-se à Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) e ao Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) para assinar uma posição comum relativa à necessária oferta da disciplina desde o pré-escolar, isto depois de o próprio Ministério da Educação tê-la acolhido favoravelmente, estando neste momento, ao que parece, a trabalhar sobre ela. Gosto porque são estas ações, opiniões e decisões políticas que fortalecem uma mudança de paradigma. Assim espero.

6 – Em adição, quando confrontado com a possibilidade de continuar a lecionar Atividades de Enriquecimento Curricular, assim como de continuar no treino, em futebol, senti uma enorme vontade em ser, como dizia inicialmente, um elemento cada vez mais importante, útil, influente e positivo nestes espaços de intervenção, quer na educação física e motora, quer na educação do indivíduo. Ao longo destes meses de docência e de intervenção em treino vou-me apercebendo que é disto que necessito, e é com isto que irei crescer. Não será apenas com

estudo e avaliação das experiências dos *outros*; será fundamentalmente como fruto da minha própria intervenção, das minhas próprias dificuldades, erros e entraves, das minhas ideias e perspectivas que podem ganhar ou perder validade e constructo pela experiência. Em associação com estas atividades que ocupam grande parte do meu dia, não posso deixar de dar importância ao facto que manter-me ativo fisicamente, ainda que não na forma ideal e com que sonharia. O prazer de jogar futebol, de ver amigos, de poder marcar um golo, de poder festejá-lo, de representar as gentes da minha terra, de conviver, de me divertir, de manter-me ativo, de experimentar novos graus de liberdade, de entender o que o jogador poderá sentir, por dentro, pelo desporto, mantêm-se vivências fulcrais e que não quero, para já, perder.

7 – Fui sendo, ainda, um curioso. Como se tem percebido, li tudo o que me parecia interessante. Li com atenção e com pensamento crítico. Tentei por isso explorar a ideia de um autor de um artigo no Jornal Público que falava nos seguintes termos: “quer emagrecer? O governo ensina-lhe como”, referindo-se à nova taxa aplicada às bebidas com elevadas quantidades de açúcar onde poderia ser possível perceber que talvez fizesse mais sentido, na resposta à pergunta do título do artigo, que o “governo oferecesse a cada comunidade e junta de freguesia um *personal trainer* ou uma inscrição no ginásio” (Tavares, 2016), em vez de aplicar uma taxa que, em si, poderá ser apenas uma medida vazia, que se fica pela boa vontade. Na verdade, mesmo que a alegada intenção desta medida seja a preocupação com a saúde dos portugueses, como fazem questão de frisar, questiono-me se será possível seguir o tipo de sugestões do autor ou se a pretensão se encerra, verdadeiramente, na acumulação de impostos. Tentei perceber de que forma podemos enquadrar a ligação entre a atividade física e o rendimento académico (simpósio “Exercício Físico, Capital Intelectual”, pela FMH, e simpósio + (Mais) Exercício, > (Maior) Sucesso Escolar, M3 (Melhor) Futuro”, organizado pela plataforma FITescola), chegando à inquietante questão: somos críticos com aqueles que acreditam que existem apenas algumas disciplinas importantes e absolutamente indispensáveis no currículo e que há outras que menos interessam (entre elas a nossa), e depois caímos na ingenuidade – se assim poderei dizer – de legitimar a Educação Física e a prática desportiva pela sua relevância no rendimento académico a essas ditas “disciplinas importantes”? Não deveríamos pensar primordialmente que a Educação Física vale por si mesma, pela sua influência e qualidades ao nível social, emocional, físico e intelectual / cognitivo? Sem descartar a primeira forma de ver esta legitimação, prefiro optar pela segunda perspetiva, até porque tem de ser pela Educação Física e pela participação do aluno que se criam indivíduos ativos e conscientes na sociedade, sobre a atividade física. Tentei perceber e explorar a opinião pública relativa à atividade física («O Princípio da Incerteza de 01 Out 2016 - RTP Play - RTP», 2016), à importância do brincar («SIC Notícias | As pessoas crescidas nunca percebem nada», 2016) e à educação em geral

(«Linha da Frente (XVIII) - Episódio 28 - RTP Play - RTP», 2016, "A escola cá e lá"), devendo dizer que são positivas as sensações relativas à forma como estes trabalhos e iniciativas podem contribuir para a mudança dessa opinião.

8 – A possibilidade de entrar em processo de doutoramento foi igualmente uma constante ao longo dos últimos meses. Não sendo para já possível, face à ocupação que este documento compreendeu, não deixa de ser uma grande possibilidade para o futuro, na certeza de que é na investigação que podemos encontrar respostas mais concretas e objetivas aos problemas, interrogações e dúvidas da nossa prática, quer no domínio da Educação Física, quer da educação e do ensino. Como se tem percebido (e irá perceber), não é claro para mim qual o domínio em que tenho mais dúvidas e onde possa problematizar mais questões.

9 – Numa outra experiência, e num dos normais e quentes dias de verão, dei por mim a folhear um conhecido jornal diário que tem uma rubrica denominada por “mundo louco”. Nela li que havia uma tal televisão britânica, completamente louca e pouco atenta à realidade mundial (!), que cortou a sua emissão e que sugeriu aos seus telespetadores que fossem fazer exercício físico, em vez de continuarem a ver televisão. O que mais me choca não é apenas o facto de esta notícia ter sido considerada uma loucura (“mundo louco” ...), mas também o facto de este ter sido o único sítio em que a encontrei. Na verdade, esta seria uma daquelas notícias que poderia perfeitamente fazer parte da capa de uma qualquer edição em papel, pela sua importância e pela sua originalidade, e que podia igualmente ser discutida no âmbito da área dos conhecimentos, na disciplina de Educação Física: a televisão como meio mais eficaz de transmissão de uma mensagem; a pausa para exercício como uma sugestão válida, em especial para as crianças em tempo de férias; a promoção da prática de exercício físico em detrimento de lucros de visualizações ou de percentagens de *share*. Fiquei fã desta estação, mesmo que não possa acompanhar na realidade as suas emissões.

10 – Hoje sabemos que a Educação Física vai voltar a contar como nota de acesso ao ensino superior. Uma grande conquista, portanto. Considerando algumas das conclusões anteriores, ligadas a um conjunto de experiências variadas e únicas, apercebi-me que a opinião pública – sobre a qual também tenho falado – está assustadoramente desinformada sobre a Educação Física, sobre o que representa, sobre a forma como se organiza, sobre os seus objetivos e finalidades, sobre os seus conteúdos e meios de avaliação. Pelo menos aquela que se expressa. A base dessa opinião pública é, em muitos casos, a experiência individual, que tendencial e rapidamente se alastra pelos despreocupados e desatentos da realidade, contribuindo para a formação e estabilização de uma opinião de senso comum, negativa, por sinal. Numa nova tentativa de proteção da Educação Física face às *non senses* ditas pela

opinião pública nos vários espaços de opinião que fui descobrindo, vou encontrando novos argumentos que a sustentam. Entre eles está o facto de que uma das maiores preocupações dos professores de sala de aula prende-se com a dificuldade em conhecer os alunos («Linha da Frente (XVIII) - Episódio 28 - RTP Play - RTP», 2016), limitando em grande medida o percurso pela diferenciação do ensino. Além disso, é muitas vezes dito por parte dos pais que os filhos não têm tempo para brincar («SIC Notícias | As pessoas crescidas nunca percebem nada», 2016). É também evocado, com frequência, que o valor da Educação Física, em si, é diminuto e até prejudicial ao desenvolvimento harmonioso da criança e do jovem. Em resposta, diria inequivocamente que a Educação Física permite conhecer os alunos na sua personalidade, de uma maneira provavelmente mais extensa do que qualquer outra disciplina. A Educação Física, em especial no 1º ciclo, concebe nos seus conteúdos e objetivos o recurso a atividades lúdicas e a promoção de momentos de aprendizagem significativos, expressos, também, no brincar. E muitos mais exemplos poderia dar. Alguns dos comentários, tão baixos e superficiais que são, não merecem resposta. Nasce, assim, um novo desafio, aliciante e incrivelmente complexo: poder contribuir para a mudança da opinião pública relativamente à Educação Física, à escola e a à sua interdependência.

11 – Com base em todas estas experiências – minhas, que dependem da minha interpretação e que podem merecer, por isso, alguma contestação – importa partir agora para uma análise concreta sobre os episódios mais marcantes do estágio. São vários, e todos eles especiais. Ainda assim, é minha intenção que a forma como os enquadro seja tanto mais específica quanto maior for a sua complexidade e importância. Sempre que necessário, e na tentativa de ser claro, poderei estender-me um pouco mais na definição de uma opinião. Sempre que possível, por outro lado, irei contrastar a minha visão, a minha ideia, a minha percepção com aquilo que a literatura me dá como garantido, objetivo, concreto, tendencialmente correto, não esquecendo a atrevida importância que dou à opinião em si mesma, como fonte de maior poder na explanação de uma ideia e ponto de vista. Além disso, pretendo que nas próximas páginas possa ser dado especial destaque aos pontos fortes e distinguíveis deste processo de estágio, numa primeira análise e comparação comigo próprio e numa posterior e inevitável comparação com o trabalho de outros. Os pontos mais comuns ficarão, assim, livres de análise.

Na estrutura do documento opto por uma configuração clássica, fazendo um primeiro enquadramento do contexto de estágio e partindo depois para uma análise individual do percurso neste ano letivo, em cada uma das áreas, individualmente e na sua associação. Finalizo com um capítulo dedicado às ideias e sonhos que pretendo fazer crescer e com aquilo que de mais relevante poderei destacar. Até já.

II – O CONTEXTO DE ESTÁGIO

DO CONTEXTO À EXPERIÊNCIA. DO IGUAL AO DIFERENTE

O contexto Filipa de Lencastre é, em grande medida, um contexto favorável, positivo, estável e organizado para o desenvolvimento de atividades letivas, não apenas na Educação Física, como de todo o processo educativo, em geral. O contexto do 7ºE (turma de estágio) representa um espaço do qual tenho saudades, pela exigência, pela dificuldade, pela superação de dificuldades e pela interação tendencialmente positiva que nele tive oportunidade de desenvolver. Em ambos os contextos fui percebendo que a escolha inicial foi acertada. O grupo de Educação Física da Filipa de Lencastre, por outro lado, é um grupo que no global tem professores capazes, dispostos a defender a sua prática e que funcionam sobretudo no balanço entre os seus ideais e valores com os propósitos da disciplina; no entanto, é também um grupo que consideraria algo desequilibrado, no sentido em que alguns dos seus elementos assumem uma tendência para se desviarem deste tipo de padrão. Sobre cada um dos contextos irei falar nos parágrafos seguintes.

Além disso, e por entre as normais e óbvias conclusões de que este contexto permitiu que evoluísse nas minhas capacidades e competências, não posso deixar de destacar o prazer que todo o processo me foi capaz de dar, e que me manteve ao longo de todo o ano focado, motivado e satisfeito com os resultados produzidos.

É, aliás, na unicidade das experiências e na interpretação dos acontecimentos, ações e decisões tomadas (e executadas) nesta envolvimento que procuro encontrar a resposta para a intervenção futura, em aliança com as experiências e vivências do pós-estágio. Se até agora pude fazê-lo nesse espectro de curto-prazo, no pós-estágio, e em parte fora desta realidade – propositadamente, como forma de paralelismo e visão alternativa daquilo que foi e poderia ter sido, na verdade, a minha intervenção, explorada no capítulo III – parece-me fazer um claro sentido que consiga ser capaz de refletir agora sobre aquilo que passou. Ver o passado como relevante no presente e basilar na construção do futuro.

A. AS ORIENTAÇÕES ESTRATÉGICAS DA ESCOLA

A escola D. Filipa de Lencastre constitui um espaço de excelência de ensino, não apenas pelas recentes obras de reestruturação físicas, mas também por considerar importante e útil ao desenvolvimento da sua comunidade a presença de um grupo de estagiários e, por conseguinte, o estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior.

Considerando que já noutros documentos tive oportunidade de me centrar nos seus recursos humanos, espaciais e materiais (Plano Anual de Turma, Planos de Etapa, Planos de Unidade de Ensino), opto por neste ponto focar-me na abertura que a escola sempre demonstrou com o nosso núcleo de estágio, sendo prestável perante a maioria das necessidades, resolvendo alguns dos habituais problemas de forma flexível e contribuindo para o desempenho de um estágio, ao nível organizativo e institucional, estável, confortável e absolutamente tranquilo. Elogio, nesta perspetiva, a coragem que a escola continua a demonstrar na definição deste tipo de ação, ao enquadrar os estagiários como uma mais-valia e um acrescento à dinâmica da escola, e não apenas um grupo de inexperientes que apenas estão a aprender; elogio a simpatia diária de todos aqueles que mais vezes connosco lidaram, desde os funcionários até aos professores das restantes áreas disciplinares; elogio a excelência no atendimento às nossas necessidades, desde a flexibilização das datas das reuniões do conselho de turma, o acompanhamento e apoio em situações de desvios disciplinares por parte de alguns alunos ou ainda a disponibilização, sem qualquer tipo de restrição, das máquinas para impressão; elogio, ainda, a entrega de um cartão com tarifas de estudante a cada um dos estagiários; elogio, em sumo, a amizade de todos.

Em linhas grandes, confesso que gosto da forma como esta escola enquadra a sua política educativa e a explana no seu Projeto Educativo (2011), ao definir que procura “impulsionar a pesquisa/investigação com base em práticas reflexivas de forma a torná-la mais consistente do ponto de vista científico, mais pertinente para a inovação e mais útil pedagogicamente” (p. 19) para além de pretender “estimular a inovação e a criatividade” (p. 19) dos seus alunos, ao preocupar-se com a necessidade de “estruturar as bases do conhecimento para uma compreensão global do mundo, uma inserção plena na sociedade e a entrada na comunidade do saber” (p. 19). Além disso, é também missão da escola promover a articulação da escola com a família nos vários domínios dessa relação, nomeadamente no que diz respeito à “aquisição de valores, atitudes e comportamentos cívicos e educacionais que contribuam para a formação responsável do pré-adolescente, do adolescente e do jovem no sentido de se tornar um cidadão livre, participante e de espírito crítico acentuado” (p. 20). Em todas estas palavras facilmente me enquadro a mim mesmo, enquanto aluno e enquanto professor (no geral e no particular, em Educação Física).

No entanto, tenho dúvidas de que todos os intervenientes na Filipa de Lencastre tenham conhecimento destas palavras. Se o tiverem, tenho então dúvidas que este seja o foco da sua prática. Na verdade, e considerando o posicionamento sociodemográfico da escola, num contexto económico favorável e numa posição de *ranking* assinalável, entendo que a escola poderia fazer mais, à luz do mais recente lema que invoca: “pensar a escola, construir o futuro”.

Na ausência de medidas que suportem verdadeiramente este lema, criamos um vazio de intervenção, um vazio de ideias, um vazio de evolução. E não bastará a intervenção diária nas aulas para o conseguir; há-que “pensar a escola”, pensar como se pode organizar, pensar no que poderá fazer evoluir, pensar nos seus intervenientes e nas suas necessidades, pensar no seu enquadramento, pensar nas suas potencialidades, experimentar, criar, inovar, para construir verdadeiramente o futuro. Na minha visão, um futuro suportado no aluno, nas suas competências, na sua formação, nas suas necessidades, na sua educação.

Não diria que isto não acontece em absoluto no contexto Filipa de Lencastre. Guardo comigo alguns bons exemplos. Diria, por outras palavras, que nem sempre se vislumbrou esta intenção, em especial nas interações, formais e informais, que fui desenvolvendo com os professores da escola, por serem eles os que na prática poderão começar por fazê-lo. No seguimento desta ideia, e em mais um conjunto de experiências pelas quais passei neste contexto, considero que quando há professores que me diziam, sem qualquer pudor, que “a melhor coisa que o governo fez foi retirar a média de Educação Física para o acesso ao ensino superior”, verifico também que não há uma noção clara do que cada área do conhecimento (independentemente de ser ou não a Educação Física) representa e acrescenta, mesmo dentro da própria dinâmica escolar (quando esta deveria ser – a ser – uma opinião confinada à opinião pública); quando sou interrompido durante (!) uma das aulas na semana de professor a tempo inteiro pela professora de Matemática que pede que eu ceda a turma nos segundos 45 minutos da aula de Educação Física para que os alunos possam ter uma aula de revisões, por a professora ter faltado no dia anterior (sem hipótese de reposição...), verifico que este é mais um daqueles motivos que, embora sem certeza absoluta, me levam a suspeitar que a Educação Física pode ter sido desprezada por esta professora ou por quem a aconselhou; quando é convocado um conselho disciplinar em cima de uma das minhas aulas, em prejuízo dos 29 alunos que nada de errado fizeram a não ser pertencerem à turma do infrator, assim como quando é marcado um momento de reflexão sobre as comunidades de aprendizagem da escola (como um todo!) e não aparece praticamente nenhum professor além dos de Educação Física, serei forçado a retirar mais conclusões negativas.

Sobre outras experiências poderia falar. No entanto, não sendo vivenciadas por mim, não me parece correto assinalá-las. Ao fazê-lo não estaria a ser coerente comigo mesmo e estaria, sim, a desviar-me da posição de que deve ser a nossa interpretação a principal fonte deste tipo de conclusões. Acreditando, de forma ingénua ou simplesmente correta e bem-educada, que todas as decisões, ações e atitudes humanas têm uma qualquer justificação que a sustenta, e que até pode ser viável, resta perceber, porém, que toda e qualquer justificação que possa ser dada sobre aquilo que não conhecemos, podendo ser compreendida, deverá ser primordialmente

ponderada, inteligente, correta, e não apenas suportada no senso comum, na ideia pessoal ou, pior, na opinião pública e na aceitação cega da ideia alheia. Indo mais além do contexto Filipa de Lencastre, diria que da mesma forma que aquilo que encontro de positivo e valorizo na Matemática ou no Português ou na Biologia ou na Filosofia não se prende apenas com aquilo que vivi como aluno, mas também pela incorporação de uma perspetiva integradora, sistémica e de compreensão da decisão e ação do *outro*, por que motivo deveria pensar que cada uma destas disciplinas, a partir do momento em que fazem parte de um currículo pensado por milhares de pessoas de vários espaços democráticos e geográficos e com base em evidências científicas, não devem fazer parte da avaliação do aluno ou que não lhe emprestam nada de novo na sua formação? Se fazem parte do currículo não é plausível e sensato da minha parte pensar que, concorrendo para um conjunto específico de competências – algo que me parece claro – conseguem contribuir de forma decisiva para a formação integral, saudável, positiva, aberta e crítica do aluno, do cidadão, do pai, do irmão, do avô e da avó?

Não quero com isto dizer, contudo, que devemos ser acrílicos e absorver tudo aquilo que nos é transmitido, mesmo em processo educativo, ligado, diariamente, às mais atuais conclusões da literatura; pretendo sim dizer que me parece errado que toda e qualquer pessoa opine sobre aspetos que não conhece e que muitas das vezes se reportam exclusivamente às suas experiências individuais, inclusivamente na base do expectável pensamento aberto e construtivo que um professor deve ter. Consigo apoiar esse tipo de interpretação, como aliás este documento prova, mas apenas limitando-a a momentos em que criticamos com substância, conhecimento de causa e não nos fechamos apenas na nossa experiência. Assim, sou muito mais fã da vista em perspetiva, da conjugação de vários tipos e perfis de argumentos – do *outro* – e também da forma menos acérrima com que expomos as nossas opiniões e pontos de vista. E na Educação Física (baseando-me naquilo que acompanho com maior volição e com maior interesse), acredito que esta é uma tónica que teima em não desaparecer, reinando a opinião fácil, do senso comum, do “não ter sentido nenhum!”, do “é uma vergonha”, do “é assim [com a valorização da nota de Educação Física] que queremos avançar?” (expressões retiradas de espaços de opinião relativos à recente valorização da nota de Educação Física). Na verdade, penso ser mais chocante ver que, por entre os vários comentários que fui recolhendo sobre o tema da valorização da Educação Física, haja tantos erros de sintaxe e ortográficos... Talvez a Educação Física, na resposta ativa aos interesses dos alunos e na diferenciação do ensino que pretende aplicar, assente na valorização dos pontos fortes dos alunos, possa ser um bom exemplo de um programa educativo sólido e favorável à aprendizagem.

A Educação Física, sendo (para mim) nuclear, não é (para mim) o ponto de convergência único para a resolução dos problemas da escola. É nesta base que defendo que *não, opinião pública* (influenciada, por sua vez, pelas aqui analisadas orientações estratégicas da *escola* e pela sua definição...), o professor de Educação Física não despreza o empenho, o esforço, o trabalho árduo, a perseverança, antes as valoriza e as considera essenciais ao sucesso e à formação pessoal do aluno (Rosado, 2011). Não, não são apenas os alunos com jeito – seja lá o que isso for – que têm sucesso e têm boas notas; o professor de Educação Física está preparado para criar mecanismos de diferenciação do ensino, de valorização e foco nos pontos fortes do aluno e outros métodos de trabalho complementares (trabalhos de grupo, trabalho interpares, ajudas, participação no Desporto Escolar). E com trabalho e afinho todos conseguem a melhoria, primeiro na comparação consigo mesmo – fundamental, aliás – e depois, se possível, com o outro. Não, os alunos descoordenados não são injustiçados face aos *outros*; na Educação Física, têm a oportunidade de poder colocar o seu empenho e motivação na projeção das suas melhorias e no desenvolvimento dos seus pontos fortes. Não, a Educação Física não ensina a ser mau, a ser individual, a ver o adversário como inimigo a abater; enquadra todos estes acontecimentos como fazendo parte da formação sã e fantástica do aluno e do ser humano, na medida em que a competição deve ser individual (superar-me e ser melhor a cada repetição, a cada situação de aprendizagem) e também pode ser coletiva, respeitando a lógica interna da prática desportiva, ancestral e que pertence à cultura civilizacional há muito. Desenvolve, num todo, as chamadas competências da vida (Rosado, 2011), como a independência, a autonomia, a perceção de competência, a autorrealização ou a responsabilidade pessoal e social. Não, a Educação Física não é uma disciplina de segunda e é sim uma disciplina tão estruturante como qualquer outra, por ser nela que o professor provavelmente melhor conhece, lida e domina as interações estabelecidas entre os alunos, por ser nela que o professor tem mais oportunidades de reforçar positivamente (e de forma próxima, palpável, quinestésica) as conquistas, as vitórias, enfim, o sucesso de cada um, alimentando dessa forma, sobremaneira, a autoestima, a autoconfiança, a perceção de competência, o prazer, a satisfação com uma atividade que induza o movimento, o conhecimento do corpo, as possibilidades de ação e movimentos de liberdade, o desejo de melhoria, a projeção de prioridades. Mais do que a saúde, o bem-estar pessoal, o rendimento académico ou qualquer outro benefício que todos poderemos ter, é assim que *pensamos* a Educação Física.

Sonho com um contexto, um momento ou um debate em que consiga transmitir este tipo de mensagens. Continuo, perdido, focado nessa possibilidade.

B. O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O grupo de Educação Física, em particular, poderá ter constituído a nossa – enquanto grupo de estágio – primeira conquista. Ao longo das primeiras reuniões iniciámos um debate construtivo no sentido de reformular os critérios de avaliação, que diferenciavam os alunos com base em percentagens referentes ao chamado domínio das atitudes e valores.

Ora, sabendo da dificuldade em avaliar de forma equitativa e justa este tipo de competências, que são aliás transversais ao envolvimento na própria escola, independentemente da disciplina, surgiu a necessidade de serem criados critérios centrados nas sugestões metodológicas do Programa Nacional de Educação Física, que integra e enquadra em sinergia este domínio com as áreas sujeitas a avaliação: área das atividades físicas, área da aptidão física e área dos conhecimentos. Neste cenário, terá sentido avaliar um aluno com base no seu esforço, dedicação, motivação, empenho quando todos estes aspetos influem diretamente no seu sucesso em aula, de tal forma que sem a presença delas o aluno não alcança esse sucesso ou não se supera na sua atividade normal? Acredito que não, dada a sua interdependência.

Este debate, aliás, tem tido lugar em vários momentos da nossa formação. Sempre com uma perspetiva que nos foi parecendo bem sustentada e com argumentos fortes. Ainda assim, importa reforçar a convicção pessoal que cada um de nós manteve, enquanto estagiários, de privilegiar uma avaliação que inscreva, nos seus pressupostos, a valorização dos pontos fortes de cada aluno, a diversificação na formação desportiva do aluno, pelo ecletismo, e ainda a diferenciação do ensino, através da atribuição de níveis qualitativos que devem ser priorizados quer pelo professor, enquanto elemento maior deste processo, quer, e principalmente, pelo aluno (avaliação formativa). Pelo contrário, poderíamos ter caído na tentação de seguir as orientações mais comuns no meio escolar, e trabalhar num sistema que por si só sugere alguma inflexibilidade, alguma injustiça, muita subjetividade e muitas dúvidas. Diria que aquele que ajustámos não é, ainda, o sistema de avaliação perfeito, na medida em que apesar de seguir as recomendações do Programa Nacional de Educação Física, sugere uma avaliação fechada pela objetividade, apenas, quando há questões particulares que devem ser sempre acauteladas. Ainda assim, é um sistema de avaliação que é com certeza mais inclusivo e mais equitativo em função das necessidades formativas e de aprendizagem de cada um dos alunos (porque respeita-as, na valorização dos seus pontos fortes, na definição de prioridades, na definição de oportunidades e espaços concretos de melhoria e na importância da competência em cada uma das áreas, individualmente e em associação; respeita-as, por isso, ao “ajudar [o aluno] a formar uma ideia consistente das suas possibilidades”) (Ministério da Educação, 2001 p.27). E é assim que deve ser.

Outra das conquistas conseguidas ao longo do ano letivo em cooperação com o grupo de Educação Física prendeu-se com a sua percepção, sobre o tempo, da nossa competência, do nosso empenho e da nossa forma diferenciada de colocar em evidência alguns dos problemas da escola e da dinâmica do próprio sistema educativo. Senti, de forma mais ou menos regular, que a maioria dos professores tinha interesse em falar connosco. Em ouvir as nossas opiniões. Acompanhar a nossa evolução, estar por perto. E foi dentro desta interação que foi crescendo (em especial no momento de formação – área #3 – e na semana de professor a tempo inteiro) que conseguimos estar também nós mais próximos da prática dos vários professores. Alguns de grande qualidade e crença no Programa Nacional de Educação Física. Outros, pelo contrário, que nos iam dando evidências de que poderíamos, talvez, fazer melhor. Poderíamos ser mais úteis, ao acrescentar algo. Que não queríamos, quando entrássemos no *sistema*, mostrar algumas das suas debilidades: menos responsáveis, pouco motivados, menos preocupados e até descentrados com a aprendizagem dos alunos, menos interventivos, mais inseguros, menos inovadores, menos diferenciados, menos próximos dos alunos, mais críticos de fatores externos à própria prática, menos importantes e úteis, na minha definição, à escola e aos alunos. Que não queríamos que este tipo de aspetos nos fossem sequer apontados, preferindo, por contraste, que um estagiário nos dissesse que existiam novas correntes pedagógicas que poderíamos seguir. Até porque apesar da crença de que a nossa intervenção em aula obedece, inequivocamente, a um padrão individual de ação, e que constrói a nossa experiência, acredito que este deve ser sempre referente a um quadro teórico e conceptual, pedagógico e de ensino, atual e diversificado, sob pena de ser criada uma opressiva idiosincrasia. Nas palavras de outros autores, esta relação entre o pensamento científico e a prática pedagógica e profissional é “sempre difícil”, na medida em que “o primeiro, de raiz teórica e como tal mais abstrato e formalmente organizado”, baseia-se na investigação e “está, amiúde, dissociado dos problemas quotidianos e dos saberes da experiência” e que “o segundo, envolto em intuições, em saber-fazer de matriz técnica e artística, dificilmente teorizáveis, olha, também com desconfiança, para as formulações mais académicas” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 7). Como tal, a educação não vive e não pode viver “sem o pensamento e consequente reflexão das práticas que a iluminam” (Rosado, 2011, p. 7). Como sempre defendi.

Sem receio – porque, uma vez mais, assumo como ideia pessoal a necessidade de percebermos, na comparação connosco mesmos e com o outro, indispensável a este nível, que sendo melhores, não tem de haver receio em assumi-lo, até porque, um dia, alguém melhor do que eu estará preparado para fazer o mesmo, comparando-se, dessa vez, comigo – sou capaz de dizer que corresponderia melhor às necessidades dos alunos, sendo mais útil e importante, ao ser mais organizado, aparentar uma maior motivação e planear melhor as situações de

aprendizagem, diversificando-as e aproximando-as dos objetivos pretendidos (não apenas da tarefa, mas também da finalidade da disciplina, do perfil de intervenção mais ajustado ou dos objetivos de aprendizagem específicos do aluno); poderei dizer que diversificaria melhor a oferta dada aos alunos, em função do seu ano de escolaridade e dos pressupostos assumidos pelo grupo de Educação Física (algo que, estando no papel, não é colocado em verdadeira prática, no contexto Filipa de Lencastre); poderei dizer que seria mais capaz de transmitir um *feedback* de qualidade, quer em termos de conteúdo – não em todas as matérias, onde assumo alguma necessidade de melhoria –, quer também na forma habitual de intervenção (viva, pedagógica, assertiva, positiva); poderei dizer que teria maior disponibilidade para criar meios, mecanismos, estratégias mais adequadas à docência da disciplina e às dificuldades – e pontos fortes – da turma, em geral; poderei dizer que faria da relação com os pais e encarregados de educação uma prioridade, não apenas no conhecimento das condições de avaliação à disciplina, como também na própria aceção do que ela representa (algo que ainda assusta alguns professores e realidades educativas); poderei dizer que serviria melhor os interesses da disciplina e melhoraria a sua reputação na opinião pública, quer de maneira direta (intervenção), quer indireta (sugestões de melhoria, reflexão, extrapolação de problemas e antevisão de hipotéticas soluções); poderei dizer que concretizaria um sonho, com tudo o que de bom e positivo isso poderia trazer.

C. A TURMA DE ESTÁGIO

A turma de estágio contribuiu para o desenvolvimento da totalidade (e em acrescento) dos objetivos com os quais me tinha comprometido ao longo deste ano letivo.

Na verdade, considero que esta turma foi aquela que provavelmente – provavelmente, porque não conheço, na primeira pessoa, o que teria sido o trabalho com outra qualquer turma – mais se enquadrou no meu perfil natural de intervenção, na medida objetiva em que, nas opções que estavam disponíveis, era aquela que mais se aproximava das minhas experiências. Digo-o não numa lógica de procura fácil de uma “zona de conforto” (até porque esta não era uma das prioridades) ou de inadaptação ao contexto de prática, mas sim na perspetiva de que, feita a escolha, senti que seria a que mais prazer me proporcionaria. Com isso, pude ser tão exigente quanto preocupado com a aprendizagem dos alunos (no equilíbrio entre o reforço positivo e a necessidade de superação); pude ser tão negativo quanto necessário, fazendo-me impor; pude ser tão verdadeiro quanto possível, sem falsas interpretações (em especial nas conversas de avaliação formativa); pude acompanhar as atividades de forma vigorosa, motivante, presente, visível, assertiva e com isso conquistar grande parte dos alunos.

Esta é, aliás, das únicas mágoas que guardo deste estágio: o ter conseguido agarrar, colocar do meu lado e fazer perceber as minhas ideias durante a maior parte do ano letivo a maioria da turma, e de não o ter conseguido fazer (a não ser pontualmente) com três, quatro alunos. Acredito que tanto por culpa minha como por culpa deles. Neste sentido, e após a criação, uso, reutilização, reformulação de um conjunto variado de estratégias, na base de uma grande dose de paciência, de persistência, de preocupação que nem eu mesmo acreditava que podia possuir, senti que não foi possível conseguir conquistar todos.

Sobre este tema, a literatura tende a sugerir que devemos optar preferencialmente pela abordagem positiva dos problemas, percebendo as necessidades dos alunos, aproximando-nos delas e procurando, em consequência, dar-lhes resposta. Concordo numa primeira instância, partindo da inegável ideia de que o professor, na base do compromisso e independentemente do passado do aluno, representa, aqui, o mais privilegiado agente de mudança (Hattie, 2012); discordo quando sentimos que, dessa forma, não obtemos qualquer resultado positivo. Além disso, parece-me também claro e objetivo que a chave para esta preferida abordagem positiva assenta não apenas na proximidade que o professor pode desenvolver junto dos alunos, como também na receptividade do aluno à intervenção do adulto, do professor, de maneira ativa. E se é verdade que com isso consegui conquistar a maioria deles – conquistar também no sentido da preocupação crescente com a aprendizagem, da consciencialização de que o âmbito do trabalho em Educação Física não se cingia apenas ao físico mas estendia-se ao intelectual, ao cognitivo, ao emotivo, e ainda da relação fortemente positiva que foi possível ir cimentando (“o professor não serve para vos dizer coisas más e vos ralhar; serve para vos dizer coisas boas e ajudar-vos”) –, não deixa de ser também verdade que poderei não ter sabido lidar com aqueles que fugiam à normalidade, e teimavam em continuar a fazê-lo. Perante alguns comportamentos de indisciplina, alguns deles gravíssimos, encontro algum sossego ao perceber passado este tempo que grande parte deles poderiam não ser originados por nada que estivesse relacionado com a minha intervenção, objetivamente, mas provavelmente com outros fatores que nestas idades poderão ser difíceis de controlar, acompanhar e compreender. Baseio-me, nesta conclusão, no jogo entre o desenvolvimento deste tipo de comportamentos em outras disciplinas e com outros professores (inclusivamente em anos letivos diferentes) e a interação saudável que é possível estabelecer hoje com esses ditos alunos. Falamos, cumprimentamo-nos, desejamos o melhor uns aos outros, gostamos de nos ver e continuo a reconhecer-lhes uma enorme inteligência e capacidade em termos motores (nunca deixei de o fazer, revendo nessas capacidades a maior segurança quanto no seu futuro, quer em Educação Física, quer no geral). Numa representação mais objetiva, diria que da mesma forma que, numa mesma situação, a funcionária da escola tem de repreender o aluno

que atira a bola à parede enquanto o professor de Educação Física aceita e vê como positivo, também aqui se percebe que quando uma relação que era formal – onde o professor tinha legitimamente de repreender, de recentrar o foco na aprendizagem e de contribuir para a educação do aluno – tem oportunidade de se tornar, a espaços, informal, é possível encontrar mais facilmente a essência do aluno. E destes três ou quatro em particular, diria, surpreende-me a forma como, sem saber, os poderei agora ter conquistado. Talvez na reprimenda, quando correta. Talvez, quero crer, na percepção de competência, no reforço positivo das práticas por eles desempenhadas – muitas e muitas vezes – ou, quiçá, na percepção inequívoca de que *talvez* o professor tivesse razão (“percepção de gravidade”, expressão associada ao estudo de comportamentos de indisciplina) (Mesquita, 2011). Sabem disso, porque são inteligentes. São vivos e gostam de aparecer. Espero por eles, no desafio de, sobre o tempo, ser capaz de continuar a desenvolver positivamente esta interação. No momento em que o conseguir serei eu a ter uma boa conquista.

Reconheço, a este nível e além do mais, que poderei ter falhado na compreensão de alguns dos tais fatores próprios da idade, que mesmo sendo incontrolláveis, em alguma medida, poderiam ser, talvez, percebidos e vistos em perspetiva. A nossa resposta enquanto seres humanos, porém, surge por vezes do instinto, do inconsciente e do reativo, quando confrontados com situações de desrespeito, de desordem propositada ou de prepotência. Não do profissional da educação, mas do humano, no geral. Ainda que tenha a consciência de que fiz um esforço pessoal tremendo no sentido da manutenção de uma perspetiva positiva e de recalçamento do instintivo, preferindo o racional – com a ajuda e boa colaboração dos professores orientadores, dos colegas de estágio e das próprias experiências positivas com os restantes alunos –, foi de facto difícil passar ao nível seguinte, que seria consubstanciado por momentos tão simples como a possibilidade de aproximação do professor (não era possível à data!), a erradicação deste tipo de comportamentos ou, pelo menos, a percepção do erro (raramente aconteceu), o que, consequentemente, levaria à conquista da turma como um todo (foi conseguido em poucas aulas).

Em acrescento e em maior profundidade, diria neste momento que se pudesse reformular a forma como lidaria com eles, no reconhecimento dos erros que poderei ter cometido, teria a necessidade de construir um conjunto sólido de estratégias, à partida, que pudesse ser capaz de orientar as ações, atitudes e comportamentos dos alunos para aquilo que representa a normalidade (preservando a diversidade), não apenas para mim, como para a sua própria educação e *saber estar*, na escola (pegando, inicialmente, naquilo que lhes poderia ser significativo e parte dos seus interesses, além daquilo que eles próprios considerariam como a “normalidade”). Poderia ter sido, por isso, mais efetivo na conversa individual e no conhecimento

mais aprofundado deste grupo de alunos (interesses, gostos, atividades no fim de semana, problemas, ...), orientando-os para um conjunto de interações em que se aceitam vários tipos de resposta (Rosado & Mesquita, 2011a); poderia ter sido capaz de criar situações de maior exigência física, cognitiva, emocional a cada um destes alunos, em momento de aula, que lhes permitisse exteriorizar melhor a sua energia, controlar os seus impulsos e melhorar a sua autodisciplina; poderia formalizar alguns dos maus comportamentos, em papel, e procurar com isso uma mudança na perspetiva da aula e da sua importância; poderia relevar com mais pertinência a qualidade individual de cada um deles, sempre que necessário e ajustado. Todas estas sugestões fazem agora algum sentido para mim. Todavia, sou também capaz de reforçar a ideia de que todas elas exigiriam um tempo e disponibilidade difícil de obter, não tanto em contexto de estágio, mas principalmente num hipotético contexto profissional, de maior número de turmas. A experiência das Atividades de Enriquecimento Curricular e no próprio treino diz-me que, acima de tudo, temos de ser persistentes; no final de contas, é a interação com os alunos o que mais prático e eficaz o professor poderá fazer que mais podem resultar, desde o diálogo, a escolha das palavras, a definição de mensagens-chave, até à proximidade física e nem sempre verbal, como o sorriso, o *hi5* ou o abraço, nem que deles abusemos. Porque é aqui, na individualização da intervenção, que nos podemos destacar, que podemos fazer a diferença no aluno. Acredito nisto.

Esquecendo em definitivo estas evidências negativas e sobretudo individuais de comportamento, parece-me ser importante centrar-me também no tanto que de positivo a turma tem. É uma turma que sendo exigente na sua gestão, na medida em que nem sempre foi fácil manter todos totalmente focados em todas as matérias, nem sempre foi possível manter o foco na aprendizagem e nem sempre foi possível controlar alguns problemas exteriores à própria dinâmica da aula, permite a aproximação do professor. Apesar de poderem ser críticos num sentido construtivo, apoiam, inconscientemente ou por necessidade de aprovação e de pertença, algumas atitudes negativas de alguns colegas. Por oposição, pode ser (como foi) uma turma apaixonante. Uma turma que respira felicidade, simpatia, disponível para criar laços e para compreender a chamada de atenção como necessidade de melhoria. Uma turma com um excelente enquadramento motor, de tal forma que a evolução sentida ao longo do ano permitiu obter quase um terço das classificações finais com nota máxima. Uma turma capaz e disponível, na esmagadora maioria dos momentos, para aprender. Para tirar dúvidas, questionar, colocar em crítica. Individualmente e em grupo. Uma turma que, mesmo preferindo por vezes o conhecido, é corajosa na forma como lida com a novidade, com o desafio, com a dificuldade, com o “mas o que é que o professor está para aqui a dizer e a apresentar?” Uma turma com um excelente aproveitamento escolar, no geral. Uma turma que gosta de Educação Física.

Prova disso mesmo são as várias atividades e iniciativas que foram sendo desenvolvidas ao longo do ano letivo e que necessitavam de uma participação ativa de todos ou alguns dos alunos, e que foi sendo uma realidade. Naquilo que pode ser a minha percepção, pareceu-me que nunca o fizeram por obrigação, mas sim por anteciparem experiências positivas e por conferirem a esse facto significado, na construção das suas aprendizagens (falo da caça ao tesouro, do uso do minitrampolim e da sua segurança, da visita de estudo à Faculdade de Motricidade Humana, do processo de avaliação formativa em geral, da classificação individual no final da aula, da interação com os pais e do programa de desafios semanais, além das várias atividades letivas).

Por entre outros elementos interessantes e dignos de registo, não há nesta turma um total desfasamento da realidade. Há algumas ideias que não são deles, por não terem uma fonte esclarecida. Há, por isso, ideias que são da opinião pública, em especial quando confrontados com tamanha exigência e necessidade de trabalho na disciplina, este ano letivo. Mas há também curiosidade, há gosto e há bons alunos. Há, sobretudo, bons meninos e meninas. Gostei de os conhecer e de lidar com eles. Ainda hoje sinto uma especial ligação, explanada pela alegria recíproca dos nossos encontros informais neste período pós-estágio. Ainda hoje quero estar com eles, dar-lhes *feedback*, sorrir, reforçar as suas conquistas, ser assertivo; chegar a casa com aquela boa sensação de que, correndo bem ou mal, é minha responsabilidade voltar a pensar neles e no melhor para a sua aprendizagem. Se as palavras falarem, esta poderá ser a melhor forma de exprimir a saudade e a paixão por esta turma.

Sem o ouvirem, obrigado a todos.

III – O PROCESSO DE ESTÁGIO

A EDUCAÇÃO FÍSICA, AS AULAS, A INVESTIGAÇÃO, A ESCOLA, A COMUNIDADE E O PROFESSOR DAVID

Há momentos da nossa vida em que acreditamos (e podemos acreditar) que vamos mudar o mundo. O início do estágio é, e foi, claramente um deles.

Ouvi ao longo dos últimos meses que todos nós – jovens licenciados – acreditamos nisso. Em especial quando saímos do estágio ou de um curso com um elevado nível de sucesso. Por contraste, esta percepção fez-me perceber que não será assim tão linear, nem poderia ser. Na verdade, se todos acreditássemos que poderíamos mudar verdadeiramente o mundo – tanto os excecionais como os mais comuns novos formados –, como que portadores de um igual “sentido de missão”, isso significaria que todos teríamos um mesmo sonho, todos teríamos uma extraordinária motivação, todos teríamos excelentes ideias e todos ansiaríamos por uma oportunidade. O problema está, no meu entender, na irrealidade e na relativa ingenuidade dessa ideia, por não existir em todos um igual, ou próximo, entendimento do que é a formação académica e do que isso representa no crescimento da pessoa. É por isso que defendo, seja de que maneira for (passando o exagero...), que todos aqueles que estejam destacadamente qualificados (mais do que preparados, motivados, consciencializados, com conhecimento ou responsáveis, como não posso deixar de reforçar e privilegiar, sejam detentores de uma nota quantitativa elevada, por ser esse o elemento a partir do qual o *sistema* confere qualidade e competência à pessoa, e as consegue, com alívio e à décima, distinguir...) para entrar no mercado de trabalho tenham a chance de o fazer. E eu quero ser um deles.

Por entre as várias tentativas para que isso pudesse acontecer, perco-me na indefinição legal que algumas das iniciativas apresentam (possibilidade de entrada no *sistema* mas em regime de coadjuvação, tipo treinador e treinador-adjunto, com salário repartido e com um colega ex-estagiário; possibilidade de entrada no *sistema* em regime de novo estágio mas sem o pagamento de propinas e, eventualmente, com remuneração para transportes ou alimentação; possibilidade de entrada no *sistema* com redução do salário mensal ou do número de turmas). No caso da Educação Física, sou capaz de identificar um espaço de entrada que se afiguraria como essencial ao desenvolvimento positivo da disciplina, e que está intimamente relacionado com a aplicação do Programa Nacional de Educação Física. Não seria demagógico ao ponto de afirmar que do grupo dos atuais professores colocados nenhum coloca em evidência os conteúdos do Programa; no entanto, não posso também deixar de ser claro ao perceber que a forma como o estagiário excecional se encontra preparado, motivado, empenhado e aproximado das sugestões, aspetos críticos e forma de organização e construção do Programa

é tendencialmente superior a grande parte daqueles que diariamente representam a disciplina. Sobre o tempo, creio que será difícil à própria disciplina recuperar este tipo de oportunidade, não apenas no cumprimento daquilo que está estabelecido, como também, e talvez mais importante, na reformulação, pela prática e pela juventude, pela inovação e criatividade, de alguns dos seus pressupostos.

Na verdade, hoje conheço professores que não dão ginástica porque duvidam que sejam capazes de garantir a segurança dos seus alunos, no nível introdutório ou elementar; hoje conheço professores que assumem a sua ideia como principal no desempenho de todas as matérias, independentemente das sugestões do Programa (em alguns momentos considero extraordinariamente importante que assim seja, por permitir a flexibilização de um currículo, de meios de intervenção, de formas de pensamento e não apenas monotonia e condução cega e meramente reprodutiva do Programa; ainda assim, reconheçamos, esta é uma limitação ao desenvolvimento desta disciplina, por desviar a sua operacionalização de muitos dos seus propósitos, e com muita frequência); hoje conheço professores que não abrem, deliberadamente ou por desconhecimento, o espectro de matérias a desenvolver com as suas turmas, fechando-se naquilo em que os alunos têm sucesso, naquilo que melhor conhecem como professores e naquilo que os alunos, e as alunas, simplesmente gostam (estas informações são deveras importantes na gestão da própria turma e das expectativas dos alunos; todavia, não deverá ser o que ocupa a maior mancha de trabalho); hoje conheço professores que preferem sujeitar a sua avaliação a um perfil subjetivo que meça o empenho (o malfadado empenho), a motivação ou a própria educação e atitude dos alunos (conseguiria o aluno mal comportado não ser prejudicado na avaliação objetiva de cada matéria ao manter-se pouco focado, pouco atento e, por isso, ao não adequar os comportamentos técnicos ou técnico-táticos à prática de uma determinada modalidade, mesmo que fosse um excelente aluno em termos motores?); hoje conheço professores que funcionam à margem do grupo de Educação Física e em nada contribuem para a discussão das suas questões centrais e das necessidades de melhoria; hoje conheço professores cuja avaliação não se centra na valorização dos pontos fortes de cada aluno, mas sim na comparação entre todos, por vezes na impossibilidade pré-determinada de ser atingida a nota máxima da disciplina.

A este nível, tenho também de ser justo e afirmar de forma inequívoca que há excelentes professores; também tenho de reconhecer que alguns dos professores que conheço e que falham nestas questões mais próximas ao Programa Nacional de Educação Física são excelentes pedagogos e têm, alguns deles, uma visão interessante do processo educativo e do futuro da própria disciplina. Porém, com este panorama, e na certeza de que alguns destes problemas seriam extensivamente eliminados da prática, sinto-me cada vez mais empoderado

a fazer algo mais. Na verdade, sinto-me capaz de poder contribuir para o sucesso futuro da Educação Física, sinto-me curioso (tantas que são as dúvidas!), sinto-me motivado, sinto-me com vontade de conhecer outras realidades e com isso suportar ou contrapor algumas das percepções e ideias que neste momento defendo. Sinto-me com capacidade de trazer novidade, ser diferente, criar, não por decreto, não porque sim, mas por poder ser necessário. De acrescentar algo à dinâmica da disciplina e, quem sabe, da escola e da atividade física em Portugal, pelo referencial (concreto, objetivo) ou pela intervenção. Fi-lo no âmbito da discussão pública relativa às “Aprendizagens Essenciais em Educação Física”, mas acredito que o que realmente me faz falta é o contexto, a aula, a escola, os alunos. Não os pequenos que tanto adoro e que gostava de poder continuar a acompanhar. Mas principalmente os mais velhos, com quem o desafio será maior. Tão simples (no meu mundo?) quanto isso, tão necessário (no meu mundo) quanto isso. Urgente, em palavras fortes.

A. ÁREA #1: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Tendo a percepção de que em alguns momentos poderei ser mais cismático e abstrato, quando poderia ser mais fértil no momento prático, e finda esta primeira grande parte mais enquadrada nesse género mais reflexivo, parece-me ser agora importante que me possa centrar naquilo que são os pontos fortes que encontro no meu estágio e na minha intervenção concreta ao longo deste ano letivo 2015/2016. Com isso, pretendo partir para a definição de um “bolo de melhorias”, a ser desenvolvido em momentos de intervenção que possam surgir. Alguns dos aspetos – quer positivos, quer negativos – já foram enquadrados superficialmente em algumas destas ideias mais abstratas, enquanto outros, pelo seu maior grau de especificidade e rigor de análise, só agora são abordados.

Começando pela área #1, considero que ela representará, a vários níveis, a área mais importante do nosso estágio. É a área em que desenvolvemos grande parte do nosso trabalho, e é a área em que lidamos diretamente com a nossa turma de trabalho (em conjunto e articulação com a área #4, em especial, pela aproximação à direção de turma). É a área em que as nossas decisões enquanto estagiários têm mais influência, por pressuporem uma imensidão de escolhas que inferem diretamente na nossa prática. Individualmente, esta é também a área que mais gosto e que sem dúvida mais me interessa, pelo equilíbrio entre a sua complexidade e o desafio que provoca. Ao longo do ano letivo foram por isso várias as estratégias, ações, comportamentos que fui desenvolvendo com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos. Neste quadro, convém dizer, a aprendizagem dos alunos constituiu, desde sempre, a primeira e mais importante prioridade no trabalho com a turma de estágio,

estando explícita em todos os princípios que guiaram o processo de planeamento (de que forma poderei criar situações de aprendizagem que suportem uma ideia de positividade relativa à aprendizagem, que indiquem claramente que a Educação Física representa também um espaço de aprendizagem ou, por outra, de que forma poderão os alunos compreender a sua aprendizagem?), assim como o próprio processo de intervenção em aula (procura de uma relação positiva forte, baseada em informação fundamentalmente desse tipo, aliado ao recurso de uma constante interpelação dos alunos, quer direta – questionamentos –, quer indireta – comunicação não verbal, *feedback* motivacional e preocupação com as características individuais de cada aluno). A este nível, são inúmeras as referências que apontam para a importância da definição, à partida, deste perfil de pensamento, fluindo com naturalidade e abundância a ideia de que os professores mais eficazes são aqueles que “atuam segundo o pressuposto de que o propósito do ensino é promover a aprendizagem dos alunos” (Mesquita & Graça, 2011, p. 39).

A eficácia do professor, não sendo um tema que gostaria de aprofundar em grande medida, preferindo antes resumi-lo no que me parece essencial, poderá ser vista como uma representação da prática mais adequada na generalidade dos contextos de ensino e que aparece, na lógica de evolução da experiência dos professores, como um passo anterior à *expertise*. Se por um lado é capaz de me agradar a ideia de que um professor eficaz desenvolve na sua prática uma capacidade que lhe permite planificar cuidadosamente as aulas e situações de aprendizagem, clarificar os objetivos para os alunos, controlar, no sentido da melhoria, o trabalho dos alunos, aproveitar o tempo de aula, recorrer a estratégias de ensino coerentes face aos objetivos definidos (Cohen, Raudenbush, & Ball, 2003), diria que me assusta a ideia de que o professor *expert*, no seu passo seguinte, possa exercer um excesso de confiança, num estado de *glossing over* onde passa por cima dos detalhes, uma dependência do contexto, uma falta de flexibilidade e de *expertise* num domínio (e pelo domínio), uma predição pela predição, uma tendência para enviesar a informação que recebe, desencadeando respostas automáticas e ajuizando-as sobretudo a partir das suas crenças e preconceitos, assim como uma menor disposição para a mudança (Côté & Gilbert, 2009; Ericsson, 2006). Neste sentido, diria que esta noção de *expertise* deveria ser mais atual e menos fechada num conjunto de comportamentos, ações e decisões que, sobre o tempo, qualquer que seja ele, com experiências repetidas ou diversificadas, leva sempre a um nível seguinte. Sabendo que isto não corresponde totalmente à verdade (experiências apenas repetidas levarão, isso sim, à estagnação), e sabendo também que a muitos professores não interessa esta ideia de *expertise* ou sequer a necessidade de eficácia, encontro nas palavras de Hattie (2012) uma interpretação que me parece mais saudável, quando enquadra este nível seguinte como um estado que se quer adaptativo

(*adaptive expertise*), e que prefiro perseguir. Além de ser mais robusto na definição do que poderá ser um professor *expert*, ao trazer para a argumentação a responsabilidade do professor em encontrar as melhores maneiras de apresentar os conteúdos aos alunos (podendo ser tão diferenciada quanto diferenciadas forem as necessidades dos alunos, quer entre si, quer na relação com um referencial), a importância do professor em criar um ambiente positivo de aprendizagem, baseado na confiança, no suporte e na desdramatização do erro, a importância em transmitir *feedback* de qualidade e ainda a importância de mostrar carinho e preocupação, permitindo, igualmente, o desafio, influenciando a vida dos alunos mais do que no tratamento das matérias, parece-me que é também mais sensato ao evidenciar o valor da flexibilidade do professor no desenvolver da sua prática, posicionando essa sua ação não de uma maneira um tanto ou quanto egoísta e centrada apenas no professor (“sou *expert* porque tenho muitos anos de experiência”), mas sobretudo colocada nos alunos e na sua aprendizagem (“sou *expert* porque continuo a ver os alunos e as suas necessidades de aprendizagem como o meu principal foco de intervenção”). Se assim for, como aqui interpreto, diria que é para aqui que quero ir. Não só sei que tenho capacidades para isso, como mantenho a convicção de que, sobre este tempo sem experiência, esta ideia não se perderá. Perder-se-ão outras, como já tive possibilidade de referir, mas esta – assim espero –, não se perderá.

Entre as várias iniciativas e aspetos positivos desenvolvidos nesta área destaco os que se seguem, nas caixas pretas.

A1. INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

A estrutura da aula pode conter em si mesma uma variedade de escolhas, perfis, tipos, mas reporta-se sobretudo à forma como a interpretamos enquanto professores, pelo menos nesta minha análise. Ao longo deste ano letivo fui procurando que a minha intervenção (entenda-se, a minha forma de interpretação do que uma estrutura de aula bem concebida deverá ter), a minha personalidade, a minha forma de estar e o meu foco na aprendizagem dos alunos pudesse ser mais um trunfo a colocar em jogo, na perceção clara e inequívoca de que tudo pudesse ser importante, que tudo contasse para conquistar os alunos e conseguir mobilizá-los para a criação e sustentação de um ambiente positivo de aula e de disciplina (Educação Física).

Neste ponto de vista, acredito na ideia de que muito do nosso hipotético sucesso como professores surge da forma como os alunos nos olham, devendo essa perceção ter como base um conjunto assertivo, concreto e rigoroso de “bens de personalidade” (expressão utilizada com

o mesmo sentido daquela que é possível retirar do Programa Nacional de Educação Física), a partir dos quais o aluno e o grupo de alunos (turma) poderá definir um nível mais, ou menos, elevado de competência e qualidade, na comparação com os professores de outras disciplinas ou com o professor do ano anterior. Além do mais, têm surgido novas referências que dão conta do valor da aproximação – acrescento, equilibrada e sem retirar ao professor a possibilidade de construir um contexto de respeito e de autoridade perante a sua figura – da agenda dos professores à agenda dos alunos na edificação desta percepção (McCaughtry, Tischler, & Flory, 2008), e por isso capaz de, ao aproximar pensamentos, emoções e gostos, ao permitir o divertimento, a socialização, a aprovação, o não-aborrecimento, o concretizar de expectativas e desejos (Carlson & Hastie, 1997 cit. por Rosado & Ferreira, 2011), elevar o empenhamento quer de uns, quer de outros. O afeto (McCaughtry et al., 2008) e o entusiasmo do professor (Rosado & Ferreira, 2011) florescem assim como novas variáveis a considerar, porquanto, não sendo únicas, poderão, num primeiro momento, fortalecer e fazer crescer num sentido positivo a relação professor-aluno (motivação), para depois constituir uma arma negocial poderosa na forma como o professor, pela sua intervenção e ação (sua agenda) poderá, a espaços, afetar e moldar a agenda dos alunos (Rosado & Ferreira, 2011), conquistando-os.

Como em qualquer contexto que pressuponha um certo tipo de interações sociais não importa apenas o que é transmitido em termos de conteúdo, como também, e na lógica do defendido no parágrafo anterior, a forma como as coisas são transmitidas. Partilhando o interesse que sempre mantive no estudo deste tipo de competências, enquadro nesta dimensão e com particular atenção os elementos ligados à paralinguagem e à comunicação não verbal, determinantes na expressão do tal afeto e entusiasmo do professor, na certeza de que também nós, professores, temos de saber adequar o conteúdo falado com os elementos não verbais que preenchem e conferem sentido à mensagem. Temos, em certa medida, de ser atores; temos, assim, de ser capazes de conferir às nossas mensagens um efeito persuasivo (Rosado & Mesquita, 2011a), alternando e mobilizando diferentes volumes da voz, diferentes ressonâncias, diferentes formas de articulação das palavras, diferentes entoações, como as inflexões da voz (aspectos da paralinguagem); no geral, diferentes palavras, específicas de cada aluno, de cada situação, e que provavelmente não teremos oportunidades de repetir. Os aspectos não verbais – contacto visual, expressões faciais, movimentos corporais, proximidade física ao aluno e o entusiasmo do professor na transmissão da mensagem – deverão complementar de tal forma a mensagem ao ponto de ser clara a sua congruência com aquilo que é, verbalmente, transmitido, sob pena de não ser percebida na sua máxima intenção pelo aluno (Rosado & Mesquita, 2011a). Para isso, mais do que estar atento, importa que o aluno aceite a informação que lhe damos. Que na sua percepção seletiva encontre as palavras que

queremos que encontre e valorize. Mais do que o conteúdo, a paralinguagem e os aspetos não verbais, importa que o aluno se reveja nessas nossas palavras. Que consigamos com isso criar uma ligação, pela empatia, pela sensibilidade às suas necessidades, percepções, atitudes, gostos e emoções; pelo afeto, pelo entusiasmo. E como quase tudo aqui depende do professor, opto por dar-lhes importância.

Neste jogo, procurei desde cedo fazer transmitir um conjunto de elementos-chave que contribuiriam de forma decisiva para a construção dessa ideia de competência, de afetividade e de entusiasmo. Entre eles destaco: a) a proximidade com os alunos, caracterizado por momentos de maior informalidade (conversas fora do tempo de aula, cumprimento no início da aula), como também por momentos mais exigentes e específicos de uma qualquer prática (reforço positivo, conversas individuais, valorizar coletivamente o sucesso de um aluno ou grupo de alunos, aproximar conteúdo linguístico aos interesses dos alunos), defendida por muitos autores como um dos elementos mais determinantes da boa prática pedagógica (Rosado & Mesquita, 2011a); b) a preocupação frequente com a aprendizagem dos alunos, assente em ideias de “intensidade de aula”, esforço e exigência máxima ou quase máxima e de reforço dos mecanismos de avaliação formativa; c) a necessidade de assertividade, em especial perante comportamentos negativos e fora da tarefa, algo que fui mantendo num bom nível de aplicação ao longo do ano e que permitiu cuidar eficazmente dos problemas da disciplina e ordem da sala; d) e o pensamento focado na experiência positiva, no prazer e bem-estar na aula (quer pela operacionalização do perfil de intervenção pretendido, quer também pelo recurso a situações lúdicas e promotoras do sucesso, pela positividade e ainda pelas conquistas individuais).

Não tendo certo que o tenha conseguido fazer em todos os momentos, e que disso resulte ou não a tal ideia de competência por parte dos alunos, a verdade é que fui sentindo de uma maneira clara uma felicidade em aula constante, um geral prazer no desempenho das normais atividades e situações de aprendizagem, uma satisfação e bem-estar pessoal pelo reforço das conquistas individuais e das novas competências, assim como, e não menos importante, o desenvolvimento de um ambiente de aula positivo, pela construção de desafios e pela presença de um espaço sistemático de superação (clima de mestria). Era esse, pelo menos, o objetivo, sendo este mesmo ambiente positivo – composto por interações formais e informais, em aula, sem qualquer reserva – um dos primeiros responsáveis pela instalação e desenvolvimento, nos alunos, da motivação intrínseca (Moy, Renshaw & Davids, 2016), importante na minha ideia de trabalho. É a partir deste envolvimento de base intrínseca (consubstanciado no desempenho das normais tarefas de uma maneira voluntária e na percepção de que merecem consideráveis níveis de tempo e esforço), aliás, que o sucesso do aluno poderá ser facilitado (Rosado, 2011).

Com maior profundidade, procurei nos momentos de preparação do estágio definir um perfil de intervenção de base, que serviria para responder ao maior número de desafios e cenários imagináveis na forma de pré-resposta. Mais do que a definição de aparentes respostas automáticas, e que não espelhavam de todo a intenção desta iniciativa, diria que este perfil de intervenção permitiu, entre outras coisas, aliar um desejável nível de segurança inicial a uma fundamental possibilidade flexível e adaptativa em situações que o exigiam. Assim, com foco na aprendizagem dos alunos e com base na preferência pela positividade face à intervenção negativa, defendi as seguintes linhas do perfil interventivo: a) recurso claramente maioritário a *feedback* positivo, com reforço de conquistas e de momentos de superação (com o objetivo de fomentar o desenvolvimento positivo de sentimentos de autoestima, percepção de competência e autorrealização, além da importância da superação em si mesma); b) equilíbrio no recurso a informação negativa com qualquer um dos alunos, apenas confinada aos momentos em que a assertividade ou as características pessoais do aluno me obrigavam (no sentido de educar o aluno e fazê-lo perceber que determinado ato ou atitude não podem ser aceites em aula); c) *feedback* específico, com foco nos objetivos e nos conteúdos implicados nas situações de aprendizagem e com recurso a palavras-chave (como forma privilegiada de transmitir ao aluno informação clara, concreta, objetiva sobre o que o professor pretende); d) a diversificação dos meios de transmissão da mensagem, através do recurso não apenas à explicação oral como também à placa táctica, ao quadro branco, aos cones, a mensagens afixadas na parede ou à própria demonstração (o que permite, ao aluno, uma adequação e atenção constante às informações transmitidas pelo professor, que não obedecem a um padrão fechado, mas sim, quanto muito, a um padrão imprevisível, que pode ser mudado a cada momento; a este nível, a experiência diz-me que a rotina poderá ser traiçoeira, reprimindo e desvalorizando a importância e validade de uma qualquer informação, a partir de certo ponto); e) exercícios desenvolvidos em meios de descoberta guiada, caracterizados por paragens para questionamento ou enquadramento da compreensão dos alunos para a aprendizagem pretendida (no objetivo claro de levar o aluno a uma dimensão superior da aprendizagem, ligada à sua compreensão dos comportamentos exigidos pelo professor, por oposição à sua mera reprodução); f) e ainda no equilíbrio entre *feedback* individual e *feedback* grupal, na percepção, pelo aluno, do âmbito da minha informação (torna-se fundamental perceber a diferença entre cada um dos alunos e conseguir interpretar-se as suas necessidades; assim, se uma repreensão grupal e pública a um aluno tem maior impacto na forma como se disponibiliza para a aula do que a conversa individual, fará sentido recorrer a ela, sendo o contrário também verdade, incluindo em situações positivas).

Como não consigo deixar de reforçar, a intervenção do professor representa um dos aspetos que mais valorizo no desenvolvimento das atividades de estágio, não tanto no âmbito do conhecimento sobre a matéria ou grupo de matérias que são propostas (aspeto desenvolvido nos pontos seguintes e com características e pressupostos que merecem uma análise independente), mas principalmente na maneira como o professor poderá destacar-se na interação com o aluno, individualmente, e com a turma, num todo coletivo.

Com tudo isto, confesso, gostava de ser o meu próprio professor. E digo-o não apenas num tom (auto)elogioso – de idealização do que representa para mim um bom professor –, mas principalmente num sentido crítico e construtivo: não sabe bem a todos nós sabermos exatamente o que perseguimos, para onde queremos ir, de que forma poderemos ir? Não sabe bem a todos nós que alguém reconheça o nosso esforço, o nosso trabalho, a nossa qualidade e competência e que demonstre estar contente com isso? Não sabe bem a todos nós termos alguém que nos possa ajudar a perceber qual o melhor caminho, fazendo-nos adivinhar que essa mesma pessoa apenas quer o melhor para nós e para o nosso futuro? Não sabe bem a todos nós, ao contrário de apenas ouvir as notícias ocas da televisão sobre economia, finanças, saúde, tecnologia, educação (...), compreender e perceber verdadeiramente o que nos é transmitido? Quando assim é, não temos uma maior tendência para gostar ou querer saber mais sobre isso? Ou, pelo menos, não sentimos que a nossa opinião sobre esse assunto é, em grande medida, muito mais segura e capaz de ser mobilizada em momentos de debate? Comigo, mero mortal, é assim que se passa.

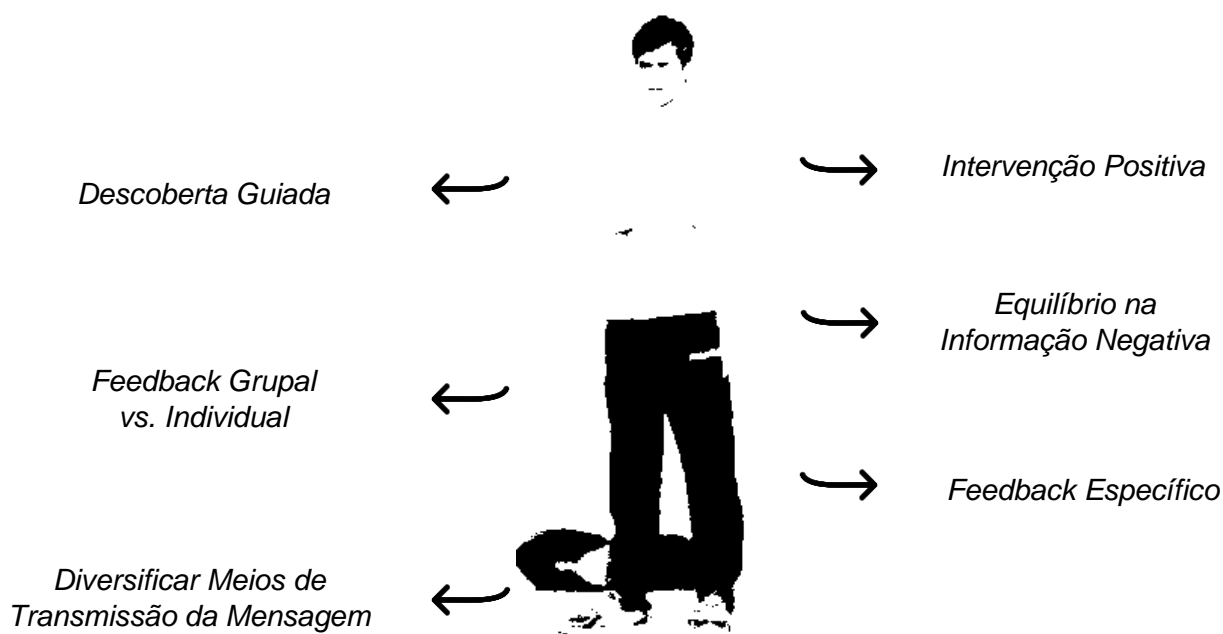


Figura 1 - Características do Perfil de Intervenção preferencial.

Senti dificuldades – não as nego – em alguns aspetos desta intervenção. Não naquilo que tinha definido e continuo a defender como sendo fundamental para uma correta e pedagógica intervenção, mas principalmente em aspetos aos quais nem sempre conferi a importância merecida. Falo com maior destaque de algumas dificuldades nos momentos de instrução, na medida em que foi (e ainda é) por vezes difícil captar a atenção de todos os alunos para um momento que pressupõe, à partida, uma exposição chata, prolongada ou rotineira (talvez por isso valorize tanto a diversidade de meios de transmissão da mensagem ou a atenção aos aspetos não verbais da mensagem); falo das dificuldades em manter regular o ciclo de *feedback*, no sentido em que nem sempre consegui, naturalmente, fazê-lo; falo das dificuldades em acertar nas palavras certas para uma determinada situação; falo das dificuldades em gerir o tempo de aula por forma a garantir sempre um momento final de balanço; falo das dificuldades em ser coerente na utilização de algumas estratégias pré-definidas, como a suposta consequência da “contagem decrescente” (momento em que esperava ter condições para falar e dar instrução); falo das dificuldades em gerir a aprendizagem dos alunos em alguns momentos, como mais tarde terei oportunidade de explicar; falo das dificuldades em perceber com rapidez a existência de problemas exteriores à aula e que nela entravam, sem permissão; falo das dificuldades em relacionar de maneira sistemática e proveitosa para a aprendizagem dos alunos os objetivos de cada aula, quando semelhantes; falo das dificuldades em garantir autonomia aos alunos em alguns procedimentos normais de aula (montagem de materiais, arrumação do material, manipulação de aparelhos, idas à casa de banho, formação de grupos), principalmente por falta de referências que o suportassem, pela experiência (percebo – agora que tenho essas referências –, que esta autonomia, além de muito importante, é extremamente positiva na forma como o aluno e a turma se podem sentir integrados na dinâmica da aula). Todas estas dificuldades como possibilidades de melhoria num futuro interventivo.

No contexto específico da Educação Física e ainda no âmbito da intervenção do professor, considero que é igualmente importante considerar a sua potencialidade formativa, na perspetiva do desenvolvimento social, pessoal e moral dos alunos. Nas palavras de Rosado (2011, p. 9), a “educação desportiva enfatiza as competências de vida”, tais como “o valor do autoconhecimento, do autocontrolo, da autorrealização, da valorização do esforço, da perseverança, do autoaperfeiçoamento e da harmonia pessoal”. Mais do que uma “educação física” do ser individual, a Educação Física poderá fácil e legitimamente estender-se à educação e formação das atitudes, valores, moral de um indivíduo. Mesmo que possa sair derrotado de um qualquer confronto, é na tolerância e na amizade que poderei encontrar algum conforto; mesmo quando não siga a minha ação por um conjunto pré-determinado de regras, é na educação desportiva que poderei vislumbrar a importância e necessidade da disciplina e da

própria honestidade; mesmo que me sinta reservado, descubro na prática desportiva a verdadeira fraternidade e estabeleço um sem número de interações sociais; mesmo que seja menos claro na definição dos meus objetivos, é na cooperação que encontro o sucesso e a superação, pessoal e coletiva. Deverá ser neste quadro de competências e saberes, palavras e pensamentos, aliás, que a Educação Física ressalva a sua importância ímpar no sistema educativo, seja ele mais, ou menos, democrático, mais, ou menos, justo, mais, ou menos, imparcial. Celebra também os valores, carregando-os na sua *lógica interna*, na sua intervenção e na sua mensagem.

A2. PROCESSO DE PLANEAMENTO

O processo de planeamento envolve mais do que a componente de previsão e antecipação de acontecimentos, devendo ter continuidade nos momentos da sua operacionalização e, por conseguinte, nos seus momentos ulteriores. Na verdade, considero também, por entre outras coisas, que o planeamento deverá servir-se não apenas do que já se conhece da turma (informações recolhidas nos primeiros momentos de contacto com a turma, no sociograma, no período de avaliação inicial ou através das informações arquivadas da escola), como também daquilo que não se conhece.

Nesta lógica, entendo que os momentos que antecederam o início do processo de estágio foram determinantes para o seu arranque tranquilo. Nestes momentos pré-estágio, procurei ativamente construir uma base forte, sustentada e organizada de trabalho. Ao fazê-lo, através da criação de documentos que me fossem significativos e que fizessem sentido para mim (planeamento anual, plano de aula tipo e avaliação-diagnóstico, numa fase inicial, em documentos por mim criados – criar com consciência própria, também a partir das ideias de *outros* e não apenas reproduzir o material de *outros*, por muito válido que possa ser), consegui enquadrar com facilidade as informações que ia recolhendo da turma e de alguns alunos, em particular (níveis dos alunos, perspetivas de evolução, características de cada um deles); além disso, ao fazê-lo, através da definição de um perfil de intervenção, de um género de regras a aplicar e do desenvolvimento de comportamentos de aproximação aos alunos, consegui que o foco inicial dos alunos pudesse estar direcionado para a importância da aprendizagem, para o tipo de interação privilegiada nas aulas (“os professores não servem para ser maus, mas sim para vos ajudar e ser bom com vocês”) e para a forma de resolução de problemas de indisciplina, que seriam sempre executados na base da assertividade; além disso, ao fazê-lo, pela previsão de alguns problemas e dificuldades práticas dos alunos em algumas matérias e

nas possibilidades da sua superação, consegui manter-me atento aos principais entraves à sua aprendizagem. Em todos os momentos, importa realçar, foi o Programa Nacional de Educação Física e a sua leitura que baseou a construção destes (assim como de outros) documentos, na associação saudável com uma perspetiva pessoal e interpretativa de alguns dos seus pressupostos.

Mais tarde, fui construindo um conjunto de outros documentos que pudessem contribuir de maneira concreta para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, com base, aí sim, na robustez das informações que foram sendo recolhidas ao longo das aulas. Entre eles destaco o plano anual de turma, que conferiu uma vista alargada sobre vários domínios do trabalho com a turma; o plano de unidade de ensino, capaz de evidenciar, de maneira objetiva, o que seria tratado naquele período de tempo; o plano de etapa, como documento intermédio; e o documento de autoscopia, através do qual encerrava um ciclo (reflexão das práticas anteriores) e iniciava o seguinte (projeção de melhorias ao nível do planeamento, quando existentes). Construídos, de certo modo, de acordo com a minha interpretação de qual seria a sua melhor forma de estrutura e organização, em articulação com as várias referências (com destaque para o óbvio recurso ao Programa Nacional de Educação Física), a verdade é que cada um destes documentos foi sendo útil e prático à atividade com a turma, sendo essa uma manifesta intenção, a este nível. Desde que organizado, significativo e construído com um sentido que eu pudesse perceber, considero que cada documento encerraria em si mesmo uma fundamental validade, devendo ser possível, por esse motivo, a sua complementaridade (ao permitir que cada documento oferecesse ao trabalho com a turma aspetos de análise diferentes).

No uso, desuso, reformulação e adaptação de cada um destes documentos, porém, permanece entre os mais críticos a ideia de inoperacionalidade num contexto de intervenção futuro, com maior número de turmas e com uma enorme quantidade de necessidades individuais. Concorro, até certo ponto. Concorro quando parto do pressuposto de que irei inevitavelmente manter-me fora do panorama educativo, enquanto interveniente, durante várias turmas e várias escolas. Deixo de concordar quando acredito que, com a motivação certa – a que tenho e que sinto ir perdendo –, o reconhecimento certo – aquele que vou tendo mas que sem oportunidades deixa de ter validade –, a coragem certa – aquela que mantenho inscrita nos meus valores e formas de estar, e que me impele a ser diferente, não por obrigação, mas por necessidade de melhoria, de criar, de acrescentar algo à dinâmica escolar e da atividade física – e a oportunidade certa – aquela que me possa garantir estabilidade, ao contrário das que, ainda que de maneira quase perfeita, vão aparecendo apenas ocasionalmente – tudo isso e muito mais seria tão possível quanto o tamanho da felicidade e do prazer que me envolveria. A mim e a alguns dos meus colegas.

Além do mais, deixo transparente a ideia de que a capacidade de adaptação e flexibilidade de pensamento e de ação que tanto valorizo atualmente e que felizmente guiam grande parte das minhas intervenções serão incrivelmente importantes e estruturantes nesse incrível futuro. É neste sentido, aliás, que não reconheço total negatividade ao facto de ter adaptado alguns documentos de planeamento no decorrer do seu tempo de operacionalização, por ser através dessas alterações que a qualidade aumentou, tanto nos alunos e na sua aprendizagem, como no professor e no estagiário; não reconheço total negatividade à entrega tardia de alguns documentos de planeamento, na certeza de que todo o ano, todas as aulas e todas as intervenções foram cuidadosamente planeadas, reformuladas e consideradas em função das ideias-chave retiradas de cada aula, ora na perspetiva do professor, ora na perspetiva da aprendizagem dos alunos (ora num primeiro esquema mental, ora depois de maneira formal, no papel); não reconheço negatividade à maior irreverência relativa aos programas de Educação Física no planeamento de alguns conteúdos e situações de aprendizagem, como irei deixar claro num dos pontos seguintes; não reconheço negatividade na extensão (entenda-se, número de páginas) dos documentos de planeamento, por ser exatamente aí que encontro o meu maior sossego, palavra a palavra, página a página, na explicação cabal do maior número de decisões, ideias e estratégias que fosse possível; não reconheço negatividade nas sugestões de melhoria e correção que tanto os professores orientadores como os colegas de estágio foram apresentando, por ser a partir daí que pude refletir e justificar cada tomada de decisão, argumentando-a, por convicção (estrutura e organização do planeamento, na lógica construtiva e associativa dos seus documentos), ou adaptando-a, por força da razão (utilidade dos documentos, em especial).

No processo de planeamento propriamente dito procurei desde cedo o constante equilíbrio entre matérias conhecidas e matérias desconhecidas para os alunos (ou pelo menos em parte); entre matérias mais fechadas nos seus objetivos, conteúdos e importância (maior rigor) e matérias mais abertas e de exploração livre; entre aulas com uma matéria e aulas com várias matérias; entre matérias isoladas e tratadas individualmente e matérias que pudessem de alguma forma ser associadas, em aula, em função do próprio *roulement*; entre matérias e conteúdos direcionados para os seus níveis mais elevados (parte do elementar ou elementar) e matérias de conteúdos mais simples (não introdutório até ao introdutório); entre matérias com maior necessidade de acompanhamento do professor e outras de menor preocupação e maior liberdade; entre matérias menos conhecidas para mim e aquelas mais conhecidas e onde me sentia mais confortável. Foi na base deste equilíbrio (ou na conjugação de vários destes equilíbrios), aliado diretamente ao perfil de intervenção que antes abordei e às recomendações do Programa Nacional de Educação Física, que a maior parte das decisões foram tomadas, por

ser aqui que a Educação Física, para mim, acontece e faz sentido: na ligação entre uma intervenção que privilegie o sucesso, a superação, a conquista, a valorização, a positividade, a competência, a qualidade, a diversidade, a exigência, a assertividade (conseguido entre os vários equilíbrios e no tratamento das várias prioridades, nas várias matérias, com os vários alunos) e um planeamento que pressuponha aulas tão variadas quanto necessário, tão abrangentes e globais quanto possível, tão equilibradas, no geral, quanto ambiciosas.

Em resumo afirmaria que sobre o processo de planeamento, em especial, e ao contrário do que muitos advogam, sinto-me bem quando as coisas nem sempre são definidas. Quando não são tão concretas, tão fechadas e quando assumem, pelo contrário, maior abstração. Quando não têm de ser retiradas da literatura, porque cada contexto é único. Quando não há uma forma de trabalho única, uma visão única ou sequer uma tentativa, pelos nossos formadores, em nos fazer passar isso. Quando podem depender do professor e da sua interpretação. Do seu conhecimento, que baseia essa mesma interpretação. Quando sugerem a necessidade de aparecer algo diferente, uma nova forma de pensar e de agir, uma inovação, em especial num estagiário. Não por obrigação, volto a dizer. Mas pela hipótese de acrescentar algo, de ver, interpretar, pensar, refletir, construir, criar, sem reservas. Esta foi, por isso, a minha forma de ver o processo de planeamento. Foi, diria, o exequível. Com falhas, como a nem sempre ajustada distribuição dos conteúdos pelos tempos letivos, a impossibilidade de colocar em aula todos os conteúdos inicialmente previstos, a não consideração de aspetos de melhoria anteriores ou a má gestão da relação número de estações-número de alunos por estação-tempo de prática/rotação. Mas sempre com um verdadeiro sentimento de compromisso, de privilegiar a aula, a interação com os alunos e a sua aprendizagem em detrimento da formalidade do processo, quando atrasada. Num outro contexto talvez opte por deixar cair alguns documentos, algumas palavras, algumas páginas. Estou também certo, porém, de que tantas mais serão as coisas que perco quanto maior for o tempo que intervala uma nova oportunidade. Resta-me esperar.

A3. SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Sobre a situação de aprendizagem poderia abordar vários tópicos. A começar, deixaria claro que entendo a sua definição como pertinente em vários sentidos, desde o normal exercício da aula até uma qualquer situação que, pela sua intencionalidade, procure promover aprendizagem nos alunos, mesmo que fora da aula. Optando por me focar, para já, nesta visão global da situação de aprendizagem, entendo também que a sua operacionalização,

construção, criação e/ou pertinência deverá ter um constructo que considero fundamental e que sempre tentei seguir: toda e qualquer situação de aprendizagem deverá ser adequada ao contexto em que é aplicada, considerando aspetos que vão desde a perceção das condicionantes organizativas (espaço, número, tempo), até às necessidades e prioridades de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, julgo ter sido importante a ideia de que em praticamente todos os momentos (se não em todos), servi-me de uma necessidade, também pessoal, de desenvolver e criar eu próprio as situações de aprendizagem, percebendo a sua importância, a sua pertinência, a sua construção e as possibilidades na sua adaptação. Para que possa ser um processo perfeito – mais uma vez, a perfeição como referência – deverá ser igualmente necessário um grande conhecimento de cada uma das matérias, e que nem sempre é e foi fácil de alcançar. Apesar de continuar a manter como um dos principais focos da minha evolução e melhoria o aumento palpável desse tipo de conhecimento (abrangente, completo, prático, sólido e que garanta segurança), acredito que ainda não surgiu a oportunidade ótima, na disponibilidade de tempo, para o fazer. À luz dos objetivos definidos no Plano Individual de Formação, este é, e continua a ser, um objetivo a desenvolver nos próximos tempos, podendo ser conseguido através da observação dos contextos competitivos em que cada uma das matérias é desenvolvida ou através da observação de diferentes aulas de Educação Física. Será uma daquelas tarefas a resolver “assim que for possível”.

Nesses casos de maior insegurança, em particular (luta, dança e ténis de mesa, principalmente) procurei consultar ativamente as sugestões de professores, colegas ou outros quaisquer meios, desde que úteis. Em todos os casos, porém, assumi novamente como prioridade o facto de que todas as situações de aprendizagem que pudesse sugerir aos alunos fossem antecipadamente compreendidas por mim. Na prática (na pesquisa das possíveis fontes e resultados), esta ideia foi sendo desenvolvida pela progressiva importância dada às características da turma de estágio e às condicionantes organizativas, em detrimento da excelência de um dado exercício ou da sugestão de um colega. Nesta análise, e percebendo que nem sempre acertamos e que precisamos de algumas repetições para perceber se estamos a sugerir algo realizável à nossa turma, considero que poderei ter errado na escolha e aplicação de algumas situações de aprendizagem. Nada mais do que problemas que considero e considerarei normais, prontamente resolvidos através da reformulação da tarefa ou pela criação de uma nova.

Para continuar a falar das situações de aprendizagem, parece-me indispensável fazer referência à estrutura da aula que lhes fui associando, e que foi diferente sobretudo em função dos recursos temporais (aula de 45 minutos ou de 90 minutos), além dos objetivos e propósitos

da aula e das próprias tarefas. Essa estrutura de aula manteve, por convicção, algumas características-chave que foram sendo respeitadas ao longo de grande parte do ano letivo, quer na padronização da estrutura propriamente dita (“nestas condições, com estes objetivos e com esta organização, a estrutura preferencial da aula será esta”), quer na especificidade de algumas estratégias também utilizadas (algumas delas que evidenciam o recurso a estilos de ensino¹ diferenciados), e que aqui enquadro como ponto forte do estágio:



Recurso aos Jogos Lúdicos (estilo de ensino de descoberta guiada): os jogos lúdicos preencheram uma mancha assinalável no tempo de prática e de desenvolvimento das aulas com os alunos, ao serem propostos em praticamente todas as aulas em que os Jogos Desportivos Coletivos foram abordados e ainda em algumas outras aulas em que os conteúdos e matérias variavam, numa lógica de questionamento e de descoberta guiada pelo professor (jogo do mata – andebol, no trabalho da técnica de passe e de remate, em especial no armar do braço; jogo do caça-rabos – desportos coletivos, pela exigência ao nível da resistência, de deslocamentos frontais, laterais, à retaguarda, com centro de gravidade mais alto ou mais baixo, com fintas, mudanças de direção, mudanças de velocidade e ainda pelo necessário recurso das capacidades coordenativas como a coordenação espaço-temporal, coordenação óculo-manual, ritmo, equilíbrio, lateralidade e agilidade; luta de galos – voleibol e badminton, no trabalho da posição base; jogo dos deslocamentos – ginástica, no reforço do repertório motor e dos tipos de deslocamentos possíveis e imaginários; salto ao eixo – ginástica, no trabalho do salto ao eixo num contexto facilitador; jogo dos passes – desportos coletivos, na lógica do desenvolvimento técnico do passe, da receção, da desmarcação, da interceção e do desarme num contexto facilitador, de possível superioridade numérica; jogo da rabia – desportos coletivos, na mesma lógica do jogo dos passes; bola ao capitão – andebol, no trabalho da técnica de passe e de remate, em especial no armar do braço, aliado ao deslocamento com bola e à necessidade tática de circulação da bola); acredito, pois, no enorme potencial que a atividade lúdica, prazerosa, positiva e capaz de proporcionar bem-estar tem quando associada ao desenvolvimento de aprendizagens significativas nos alunos, quer seja pelo maior número de contactos com a bola, quer seja pela maior possibilidade de sucesso, pela menor complexidade dos objetivos ou, simplesmente, pelo equilíbrio entre uma maior despreocupação com o

¹Numa referência aos estilos de ensino propostos por Muska Mosston e Sara Ashworth, no livro *Teaching Physical Education – Spectrum of Teaching Styles* (2002).

resultado e uma maior preocupação com o processo (conseguida através da resposta às questões colocadas e, a este nível, pela maior compreensão da intenção das tarefas); em minha opinião, os jogos lúdicos devem por isso ser uma verdade cada vez mais presente em aula, permitindo igualmente que as próprias expectativas dos alunos se aproximem aos objetivos do Programa, mesmo que disso não se apercebam.



Trabalho por Estações (estilo de ensino por comando, por tarefa e inclusivo): o trabalho por estações não como novidade, mas como forma de reforço da tremenda exigência que é colocada ao professor na gestão das aprendizagens e do grupo de trabalho; é nesta base de trabalho que o professor poderá ser mais capaz de promover aprendizagens, devendo considerar igualmente o fator tempo como importante nesta equação (avaliar a possibilidade de troca de grupos de trabalho 3 vezes numa aula de 45 minutos, por exemplo; neste caso talvez imperasse a estabilidade dos grupos de trabalho e troca numa próxima aula, com estrutura e organização semelhantes); em algumas estações a tarefa seria mais fechada nos seus meios de exploração (comando), enquanto que noutras seria mais aberta e sujeita a um *feedback* individual (no estilo por tarefa); em algumas aulas, e em função das tarefas solicitadas, foi feito recurso à diferenciação do ensino (associável ao estilo inclusivo).



Observação de Vídeos (descoberta convergente): no tratamento das matérias mais complexas, como os Jogos Desportivos Coletivos, os Jogos de Raquetes ou as Danças, optei por apresentar à turma um a dois vídeos demonstrativos do que a modalidade representa, na sua maior expressão (alto nível de desempenho); dessa forma considero ter sido mais possível moldar a perceção dos alunos face a algumas dessas matérias, ao aperceberem-se de maneira mais assertiva e real do fenómeno desportivo que lhes é característico, e que as distingue das restantes matérias; nas primeiras fases da aprendizagem, em que os alunos não evidenciam ainda uma capacidade propriocetiva suficiente para perceber toda a execução ou não têm um esquema mental ajustado à realidade, esta é considerada pela literatura como uma boa estratégia, não só na observação de vídeos alheios ao aluno (outros a praticar), mas também, e principalmente, na observação de vídeos do próprio (Rosado & Mesquita, 2011a), algo que não tive oportunidade de executar; o ideal, a este nível, seria o estabelecimento de protocolos com organizações desportivas que oferecessem estas matérias, e que permitissem a sua observação *in loco*, em contexto competitivo, e com alguma regularidade, fator que poderia pressupor o acompanhamento e interesse pelo aluno e respetivas famílias (clubes de futebol, clubes de basquetebol, clubes de voleibol, clubes de ginástica, entre outros).



Criação de Desafios (programa individual): ao longo do ano letivo foram criados vários momentos de desafio aos alunos (além dos vários momentos de avaliação formativa e de estimulação da superação, abordados noutros pontos deste documento), quer fosse pela proposta de novas atividades, quer fosse pelo recurso a atividades livres (embora nem sempre com necessidade de ser escrito e apresentado) ou pela formalização de alguns desses desafios (programa de desafios semanal, onde os alunos poderiam explorar o material disponibilizado pelo professor, nos intervalos escolares, seguindo as sugestões do professor ou exercendo-se de maneira livre; desafio de encerramento do ano letivo, que pressupunha o acompanhamento de alguns dos eventos desportivos mundiais mais importantes deste ano, em especial dos Jogos Olímpicos e do Euro 2016; ou a visita de estudo à Faculdade de Motricidade Humana).



Desenvolvimento de Estações Livres (estilo de ensino divergente): a atividade livre como pressuposto para a exploração significativa do aluno de um dado material ou de uma dada matéria (estilo divergente); usando mas não abusando, as estações livres, quando utilizadas, permitiram ademais libertar o professor para outras tarefas mais importantes, tais como o direcionar do foco para matérias e alunos prioritários; além disso, esta estratégia permitiu igualmente garantir e transmitir uma importante liberdade e autonomia aos alunos (para fazer coisas diferentes, para criar e para encontrar múltiplas e originais respostas para os problemas e desafios).



Observação Interpares (estilo de ensino recíproco e autoavaliação): a observação interpares foi usada no âmbito do ensino dos Jogos Desportivos Coletivos, e permitiu que os colegas em ação pudessem ser avaliados pelos seus pares, num conjunto semiaberto de itens e respostas a preencher; num segundo momento, cada aluno teve oportunidade de se autoavaliar com referência aos mesmos itens e a respostas semelhantes; num terceiro e último momento foi comparada a observação do colega com a autoavaliação de cada aluno, servindo o professor como intermediário no processo (recentrar de expectativas ou definição de aspetos individuais prioritários); o objetivo geral desta tarefa foi o de cimentar os conteúdos referentes ao domínio dos Jogos Desportivos Coletivos e dos requisitos necessários ao seu sucesso, transportando-o para uma desejada dimensão de compreensão do jogo.



Grelhas de Preenchimento (estilo de ensino de autoavaliação): na ginástica de solo, em específico, e como forma de proporcionar um outro momento de autoavaliação (neste caso, na avaliação inicial), foi disponibilizada uma grelha de preenchimento individual com cada um dos elementos identificados como pertencentes ao nível Introdução e Elementar, e que seriam a base de trabalho ao longo do ano letivo; nessas

grelhas os alunos poderiam assinalar três possibilidades: a realização do elemento sem dificuldades, a realização mas apenas com ajuda ou a não realização, sendo essa uma das principais fontes de informação relativamente ao ponto de partida para cada um dos alunos, nesta matéria.



Estratégias de Retorno à Calma: no final das aulas foram desenvolvidas diferentes estratégias de retorno à calma, no entendimento de que este momento seria tão ou mais importante que os anteriores; além da óbvia necessidade de redução dos níveis de atividade da turma, o momento de retorno à calma prevê a execução de um balanço sobre os objetivos da aula ou sobre outro assunto de maior importância, algo que nem sempre foi, na verdade, executado (em privilégio do tempo de prática dos alunos, aspeto que poderia, a espaços, ser melhorado); para isso foram utilizadas várias estratégias, sendo mais frequente a simples conversa final e o retorno com controlo da respiração e seleção das informações necessárias ao repouso (os alunos deitavam-se e ouviam uma música, adicionada a algumas palavras do professor, como forma de retornarem, tranquilamente, à calma).



Introdução de Novas Matérias: apesar de já ter sido abordado anteriormente, considero importante destacar o facto de que algumas das matérias foram apresentadas pela primeira vez aos alunos apenas neste ano letivo, o que condicionou em parte a sua aprendizagem e desenvolvimento; ainda assim, o balanço final é amplamente positivo, pela maior abrangência do ecletismo, assim como pela exploração, ainda que ocasional, de novas formas de deslocamentos ou de novas tarefas e competências motoras (caça ao tesouro, hóquei em campo, tchoukball, corrida de andas, dança aeróbica, foxtrot, condição física no final da aula, perícias e manipulações com arcos e cordas ou corridas de obstáculos).



Realização de Visita de Estudo: a visita de estudo realizada à Faculdade de Motricidade Humana surgiu como a alternativa possível a uma ideia inicial de continuação do desenvolvimento do repertório motor dos alunos através da experimentação / aprofundamento de novas modalidades, em especial no recurso aos espaços do estádio 1º de Maio; no entanto, face a uma recusa que nem chegou a ser recusa, por falta de resposta dos seus responsáveis, foi possível realizar na Faculdade atividades de exploração diferenciada, alguma dela livre, e que cativou os alunos (dança, condição física, ginástica e atividades livres entre a turma).

Em acréscimo a todas estas estratégias e formas preferenciais de desenvolvimento das situações de aprendizagem, surge subentendida uma ideia que sempre defendi e que será igualmente sempre discutível. Advém, para ser razoável, das primeiras experiências

significantes – leia-se, em que fui eu o responsável por um processo de ensino – que tive, em especial decorrentes do treino. Também sei, neste sentido, que não posso comparar de maneira simplista os contextos de treino e de escola, sobretudo porque no treino estão os que gostam, estão apenas rapazes, estão os que percebem competência, estão os que demonstram essa competência e está apenas uma modalidade implicada, durante várias horas; na escola, pelo contrário, estão, além de alguns destes, rapazes e raparigas, estão várias matérias, estão menos horas, estão os que não gostam, estão os que não se sentem competentes e estão 30, para um professor.

Sem esquecer esse ponto de partida, defendo a ideia de que serão maiores os benefícios da variabilidade (positiva, que já passo a explicar) das situações de aprendizagem do que aqueles que são evocados na estrutura e organização das unidades de ensino, referente à sua estabilização por 4 a 5 aulas. Entendo-o, entre outros motivos mais teóricos, ao considerar a perspectiva do aluno, aquela que não sendo a única, é a que para mim mais importa: entendo que o aluno, face a esta variabilidade, terá: a) maiores hipóteses de elevar os seus níveis de motivação (por haver tarefas diferentes e que provocam desafio, num curto espaço de tempo), b) assumirá uma maior responsabilidade perante a tarefa (que vai variando, quer na estrutura completa, quer nos níveis de complexidade), c) coloca o aluno num constante desconforto, não negativo, mas positivo por subentender uma resposta superior à(s) anterior(es) e d) evidencia o desenvolvimento da capacidade adaptativa perante os desafios, característica que se afigura como essencial na idade adulta e no desenvolvimento da sua personalidade. Na realidade, diria que entre a estabilização das situações de aprendizagem durante um período de 4 a 5 aulas e a variabilidade das situações de aprendizagem todas as aulas, sou ainda capaz de preferir ainda a variabilidade das situações de aprendizagem entre as aulas (fazer, não fazer, não fazer, fazer, não fazer, por exemplo).

Pelo contrário, considero que a estabilização da situação de aprendizagem ao longo de um determinado tempo coloca o aluno numa posição de previsibilidade que não lhe permite superar os seus limites de maneira frequente (pela simples assunção de que, atingido o sucesso, o aluno deixa de progredir ou de desejar fazê-lo). Além disso, e numa perspectiva pessoal, torna-se particularmente difícil ao professor gerir quer os sentimentos de insucesso ou de não compreensão dos objetivos da tarefa, quer também os sentimentos de sucesso recorrente e de alienamento da tarefa. Do ponto de vista do professor, receio que a ideia de estabilização da tarefa se arraste ao longo do ano letivo e por entre os vários anos letivos, não havendo uma real adaptação às necessidades formativas e de aprendizagem dos alunos. Ao garantir uma variabilidade positiva – a tal que há pouco falava –, e que explore de maneira ativa as necessidades de aprendizagem dos alunos e de cada turma, aproximando os objetivos das

situações de aprendizagem à satisfação dessas necessidades, acredito que estaremos a valorizar decisivamente o papel do professor, em especial na sua capacidade de deliberação pedagógica, no desenvolvimento de uma importante flexibilidade e capacidade adaptativa, na necessidade premente de angariar / reciclar conhecimentos e na maior (real e constante) preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Por ser uma perspectiva um tanto ou quanto pessoal, sem grandes evidências científicas que o possam comprovar, seria também justo reconhecer que, no entanto, esta poderá ser também uma daquelas situações em que “depende”. Depende do grau de sucesso e de insucesso da turma. Depende do perfil de aluno e da forma como ele mesmo entende o sucesso e vislumbra a superação e a progressão contínua. Depende do objetivo da tarefa, da sua complexidade, da sua novidade e da forma como a situação de aprendizagem o permite desenvolver. Depende da intervenção e da sensibilidade do professor. Depende do próprio *roulement*, que pode ou não estabelecer um número determinado de aulas num mesmo espaço. Depende também, claro, do número de turmas que o professor tem a seu cargo (embora defendendo igualmente que o maior número de turmas não poderá significar que me deverei tornar menos responsável, optando por repetir apenas as situações de aprendizagem pelos anos e pelas turmas; este maior número de turmas deverá levar-me, quiçá, a um nível de maior eficácia, mas sempre com o foco na aprendizagem dos alunos e nas suas necessidades específicas). Sou capaz por isso de reconhecer que uma situação de aprendizagem que numa aula seja executada de uma forma x e que na aula ou turma seguinte seja executada na forma $x + y$, sendo y uma nova regra ou condicionante, poderá ser suficiente para lhe provocar a variabilidade que valorizo, por exemplo. Depende, e deve depender, do que o contexto nos transmite. Ainda assim, e como ideia final, considero que sendo o bem maior a criação de um ambiente de constante superação e desafio no contexto da Educação Física, como entendo ser, caracterizado por uma evolução constante de capacidades, acredito mais no potencial da variabilidade das situações de aprendizagem do que na sua estabilização.

Defendo, por tudo isto, a criação de situações de aprendizagem com base no nosso conhecimento e nas pesquisas necessárias, com a maior margem de controlo que me for possível (planear, aplicar, intervir / conduzir, adaptar, avaliar); a descoberta guiada como forma preferencial de planeamento e operacionalização das situações de aprendizagem; o recurso ao estilo de ensino mais adequado aos objetivos da tarefa ou da situação de aprendizagem; a estrutura de aula relativamente estável, variando em função do que é variável (espaço, tempo, objetivos de aprendizagem e necessidades dos alunos); a variabilidade das situações de aprendizagem assumida como preferência, em detrimento da sua estabilização. Todo o

empenho possível e imaginário mobilizado para a situação de aprendizagem. Uma construção perfeita, sem erros ou dúvidas, pelo menos no papel.

A4. REVER CONTEÚDOS

Ao longo da interpretação da estrutura e organização do Programa Nacional de Educação Física fui conseguindo compreender grande parte da sua qualidade, na medida em que existe um relevante grupo de pressupostos, informações, sugestões e conteúdos com os quais consigo totalmente concordar. Ainda assim, existe um grupo de conteúdos sobre os quais partilho um especial interesse, e que acredito que podem ser alvo de algum tipo de reformulação. Esses conteúdos são aqueles que estão ligados aos Jogos Desportivos Coletivos, em especial na associação que penso ser possível estabelecer entre o basquetebol, futebol, andebol e corfebol (o voleibol, apesar de coletiva, é uma modalidade com características claramente diferenciadas). Apesar de ter tido a oportunidade de consultar algumas tentativas semelhantes (Graça & Mesquita, 2011), acredito que nenhuma delas se centrou no essencial. Assim, e sem menosprezar de maneira alguma os conteúdos técnicos e específicos de cada uma destas matérias (e que lhes confere unicidade e uma dada *lógica interna*, pelo tipo de competências e habilidades motoras que estimulam, pelas regras e pelas necessidades táticas), fui procurando ao longo deste ano letivo, uma vez mais por convicção e fruto de uma maneira pessoal de ver as coisas, sistematizar o ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de forma conjunta e vista em relação. Neste quadro, foi possível criar junto da turma algumas ideias que permitiram uma maior e melhor “compreensão do jogo”, enquanto conteúdo maior. Criado o pressuposto de que o que importa em primeiro lugar é a aprendizagem dos alunos, optei por adaptar um conjunto de conteúdos e palavras-chave que poderiam facilmente ser transversais a cada uma das matérias coletivas, servindo igualmente para tratar, com sucesso, alguns dos jogos lúdicos e pré-desportivos (resvala neste processo a ideia de eficácia do professor). Apesar de considerar que a operacionalização destes conceitos apenas será verdadeiramente conseguida numa perspetiva de longo-prazo (plano plurianual), por pressuporem uma lógica de compreensão pelo aluno (mais do que a forma como os atuais conteúdos dos Jogos Desportivos Coletivos se encontram definidos, no Programa), onde por vezes nem a prática de uma destas matérias em contextos fora da escola e de competição permitem um destacamento em relação às maiores dificuldades da turma, acredito que esta poderá ser uma estratégia positiva. Respondendo também ao desafio de um dos professores orientadores, sistematizo

neste documento uma perspetiva que tive oportunidade de aplicar, avaliar e perceber como potencialmente positiva na consecução deste tipo de objetivos:



Palavra-chave: vantagem.



Conceitos-chave: procurar a vantagem, criar a vantagem e aproveitar a vantagem.



Meios de Operacionalização: partilha da bola, colocar a bola a correr, procurar o colega livre, olhar para o jogo, atacar o espaço livre, usar fintas.

Na base destas ideias, a palavra-chave que todos os Jogos Desportivos Coletivos deverão privilegiar será a palavra vantagem, quer seja ela espacial, quer numérica. Em praticamente todas as situações de jogo torna-se fundamental que o jogador com bola e a respetiva equipa (privilégio para o processo ofensivo) tenha a capacidade de procurar a vantagem (quando ela não é óbvia), criar a vantagem (quando ela não existe e quando as hipóteses de decisão são poucas) ou aproveitar a vantagem (quando ela existe). Cada um destes comportamentos deverá conter, em si mesmo, um conjunto de ações mais específicas, que deverão ser igualmente compreendidas pelos alunos: a) procurar a vantagem através da partilha da bola (na medida em que o passe é o recurso a partir do qual a equipa consegue manter “a bola a correr” e colocar o adversário em dificuldade, podendo com isso encontrar a vantagem; ou por outra, por que razão temos de passar a bola? Se eu tenho vantagem e consigo progredir até à baliza adversária sem passar a ninguém – e se as regras da modalidade não o proibem – porque não o faço? Serei obrigado a passar a bola?); procurar a vantagem pela procura de um colega livre (ao “olhar para o jogo” e perceber onde poderá estar um colega livre estou, à partida, a minimizar as possibilidades de perda de bola da minha equipa, na medida em que estou a partilhar a bola e a manter a procura pela vantagem por um colega que não tem marcação, mesmo que também ele não consiga, num primeiro momento, encontrar a vantagem, e que para isso seja necessário um sucessivo esforço e trabalho coletivo na procura do objetivo do jogo); b) criar a vantagem através do recurso a fintas ou simulações de corpo (ideia referente ao portador da bola, no sentido de criar, numa situação de 1x1 ou até de inferioridade numérica, uma vantagem que não existe; esta ideia é vista na lógica de que “se conseguir ultrapassar o adversário direto fico mais perto da baliza adversária e posso, potencialmente, marcar golo”), assim como de desmarcações (pelos jogadores que não têm a bola e que deverão contribuir para o sucesso da equipa, quer pela garantia de soluções ao portador da bola, quer pela simples destabilização da estrutura defensiva adversária, mesmo que esse jogador que se desmarca não toque inclusivamente na bola); c) aproveitar a vantagem pelo ataque do espaço livre (em termos práticos, significa que sempre que um jogador tem espaço livre para poder atingir o seu objetivo – marcar golo ou ponto – deverá fazê-lo de maneira rápida e objetiva).

Esta proposta, como outras anteriores (ainda que de maneira por vezes indireta), tem implícita uma ideia que me parece determinante para a sua operacionalização, pelo menos na forma como os conteúdos podem ser trabalhados. Ao aceitarmos e entendermos o aluno como construtor ativo das suas próprias aprendizagens, à luz das aceites teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem, onde não basta fazer ou saber fazer, mas também compreender o que se faz, quando, onde e porquê, torna-se imperioso que qualquer situação de aprendizagem que trate estas matérias possa incluir no seu íntimo uma ideia de descoberta guiada (para já ao arrepio dos pressupostos específicos enunciados por Mosston & Ashworth, 2002). Mais do que o tratamento superficial, descontínuo, fragmentado e inconsequente que é possível (continuar a) encontrar nas mais variadas realidades escolares (Graça & Mesquita, 2011), será importante que as situações de aprendizagem referentes ao ensino dos Jogos Desportivos Coletivos consigam transportar em si mesma, no conjunto das suas regras, condicionantes, orgânica, recursos espaciais, forma, recursos temporais, um conjunto de dúvidas resolúveis, pela prática, pelos alunos, em articulação com o professor. Além do mais, é possível encontrar referências que apontam para o facto de que nem sempre os alunos estão dispostos a construir as suas próprias aprendizagens, em especial quando as tarefas são novas, quando não há pontos de referência (na minha interpretação, palavras-chave, informação concreta, possibilidade de questionamento, como sempre defendi) ou em momentos em que o professor apenas prescreve, e não orienta (Rink, 2001). Neste quadro, e no risco de ser desenvolvida uma interpretação e consequente aprendizagem descontextualizada e desprovida de significado (Rink, 2001), será fundamental que a tarefa incite à dúvida, permita o questionamento, desperte a curiosidade, dê ao aluno a possibilidade de interpretar a sua atividade cognitiva e motora, de construir as suas experiências; tenha, no global, um segredo que tem de ser descoberto. A este nível, a minha preferência ao nível do planeamento da descoberta guiada assenta numa modificação do jogo por representação (através da proposta de situações com formas reduzidas, se possível, e numa fase inicial, com recurso a superioridade numérica ofensiva) ou por exagero (através da *ridicularização* das regras do jogo e do aumento ou diminuição dos limites espaciais, sobretudo), subjacente a um necessário ajustamento da complexidade táctica ao sucesso evidenciado pelos alunos (Waring & Almond, 1995). Por experiência, entendo que este é um dos processos mais complexos a desenvolver junto dos alunos. Talvez seja por isso, aliás, que é amplamente negligenciado tanto nas escolas, como no treino. Ainda assim, e reconhecendo-lhe essa dureza e dificuldade (pela importância única do fator tempo, pelas necessidades de adequação dos conteúdos às verdadeiras capacidades e necessidades dos alunos, enquanto grupo e no individual, pela necessária persistência e pela presença obrigatória do professor na situação, para *guiar a*

descoberta), não posso deixar de valorizar a incrível pertinência e eficácia que este meio de ensino pode ter na elevação do sentido da aprendizagem, aqui estabelecida pela curiosidade, pela descoberta, pelo interesse, pela autonomia na decisão, pela compreensão. Pela magia da compreensão.

Continuando, compreendo que a complexidade do jogo não é resolúvel apenas através deste tipo de percepções e compreensão do jogo; compreendo também que os elementos técnicos são aqui decisivos, uma vez mais, na medida em que é necessário chegar a um ponto ótimo em que esse tipo de ação não prejudique as ações subsequentes, sendo assim parte integrante de uma qualquer solução técnico-tática que o jogador possa desenvolver (“se eu receber mal a bola irei conseguir olhar para o jogo de forma rápida ou sequer olhar? Se tiver dificuldades no domínio e controlo da bola com os pés conseguirei partilhar a bola com qualidade, nos objetivos anteriormente formulados de procura da vantagem?”). Ainda assim, considerando-me menos radical do que os argumentos de Mesquita (2011), ao conferir à técnica uma dimensão indissociável, em absoluto, da dimensão tática, apercebi-me ao longo do processo que é talvez no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos que se torna mais evidente a necessidade de reforço das componentes individuais que definem, por conseguinte, uma melhor prática coletiva, nomeadamente no que se refere à execução do passe, da condução, do drible, do remate ou do lançamento, quando aplicáveis. Analisando o sucesso ou insucesso geral da turma em alguns dos conteúdos dos Jogos Desportivos Coletivos, teria sido oportuno o reforço mais sistemático e planeado de algumas destas competências analíticas, como condição *sem a qual* o desenvolvimento do jogo não acontece ou é forçado a emperrar. Nunca no exagero, até porque torna-se difícil que uma qualquer situação analítica não prive o aluno da interferência contextual que confere significado à execução técnica (Mesquita, 2011). Pelo contrário, na certeza de que só quando o fator técnico está resolvido é que o jogador pode focar-se verdadeiramente nos aspetos perceptivos e cognitivos, e que formam a decisão.

Num outro ponto de análise, e correspondendo de alguma forma ao perfil de intervenção que assumo como importante para a minha prática, será também na base destes conteúdos e formas de trabalho que o professor pode ter uma verdadeira possibilidade de ser específico, imediato e positivo no seu *feedback*, na medida em que deixa de se sentir na obrigação de despejar conteúdos no decorrer de uma situação jogada e limitar a sua ação a isso mesmo, condicionando em alguns momentos a decisão do jogador por querer, tão somente, que o jogo flua e tenha intensidade (“passa”, “desmarca-te”, “vai”, “chuta”, “falta”, “corre”, “tira”, que na cabeça do aluno significa “passa porquê?”, “desmarco-me porquê? Para onde? Quando?”, “vai? Eu fui!”, “chuta porquê? Não conseguia!”). Desperdiçar as oportunidades de *feedback* quando nos munimos de conteúdos e palavras-chave possíveis de serem usadas e abusadas em aula

seria um erro evitável, mesmo que o conhecimento seja, em alguns domínios, limitado. Assim, e à luz da “teoria de aprendizagem visível” (Hattie, 2012), importa que toda e qualquer intervenção do professor com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos seja-lhes “visível”, aos seus olhos e sem filtros, passando o pleonasma. Além disso, e neste sentido, cabe ao professor a responsabilidade de demonstrar, pelo *feedback*, que se preocupa com o aluno e que, mais do que tudo, acredita nele e na sua evolução. Este é, aliás, o perfil de professor que mais agrada aos alunos. E ainda bem.

Embora continue a sentir-me mais capaz nas matérias referentes aos Jogos Desportivos Coletivos, em termos de conhecimento e experiência, gostaria de poder sugerir um conjunto de adaptações à forma como alguns conteúdos de outras categorias são apresentados. Cada uma destas sugestões assumirá um mero papel superficial e que procura levantar de maneira pouco vigorosa aquilo que senti como dificuldade, e que outros podem não sentir. Acredito, assim, que existe um fator que limita em grande parte a consecução dos objetivos, pela maioria dos alunos, na maioria das matérias. Esse fator, presente em algumas matérias de maneira mais expressa, refere-se, no meu entender, às experiências anteriores. Sem querer entrar na discussão sobre quem terá a culpa, pareceu-me evidente que grande parte dos alunos não possui os requisitos básicos para o desenvolvimento de alguns elementos da ginástica, dos jogos coletivos, dos desportos de raquetes ou das atividades rítmicas expressivas, não demonstrando, na verdade, um repertório motor suficiente para o conseguir. As dificuldades que perceciono com maior clareza não são tanto referentes às competências técnicas de cada matéria, porque essas são posteriores e exigem um tratamento que é claramente aceitável ao nível do 5º, 6º, 7º, 8º ou 9º ano. Concretizando, sinto que as maiores dificuldades se prendem com a pouca disponibilidade motora para as atividades, com a pouca capacidade de ligação entre o corpo + objeto (quando existe) + velocidade, com o pobre domínio do corpo e dos seus graus de liberdade, com o pouco sucesso perante tarefas diferentes e com o muito insucesso naquelas que exigem um pouco mais (outras competências, outras habilidades).

Assim, e preferindo uma vez mais a superficialidade, sugeria a inclusão de uma espécie de adenda nas matérias que pressuponham, no seu ensino, um elevado conhecimento dos graus de liberdade do corpo, uma boa relação com as habilidades motoras e um positivo bem-estar com o movimento (em boa verdade, diria que quase todas as matérias e categorias se enquadram nesta perspetiva): essa adenda deveria estabelecer, de forma clara e no Programa (criar um outro pressuposto, talvez), que quando os alunos não demonstram sucesso generalizado numa dada matéria, o primeiro passo para solucionar o problema poderia passar pelo reforço e aumento do repertório motor dos alunos, através do recuo no tempo e do consequente aprimoramento das habilidades motoras básicas, como o saltar, o correr, o atirar,

o agarrar, o cabecear, o esquivar-se, o balancear-se, o saltitar, o rolar, o equilibrar-se, o rematar, o escalar, o girar, assim como da sua combinação, na mais simples das formas (correr + atirar, correr + esquivar-se + agarrar, saltar + equilibrar-se + rolar + girar, entre outras possibilidades). A questão não está na percepção de que estas habilidades são aquelas que, existindo, permitem a evolução de outras habilidades mais complexas, até porque essa é uma referência amplamente fundamentada na literatura; na verdade, a questão que coloco está na sensibilidade que o professor deverá ter para poder aproveitar o tempo de aula com este tipo de tarefas, promovendo situações de aprendizagem de exploração de materiais, que sugiram o recurso a diferentes movimentos e deslocamentos (jogos lúdicos) ou que releven a importância do conhecimento do corpo e dos seus graus de liberdade, soltando alguns sentimentos de insucesso, medo ou incompetência decorrentes dessas experiências anteriores. Baseio-me na sugestão desta adenda na ideia de que as nossas experiências anteriores são determinantes na explanação do “novo estado pessoal”, em especial nas primeiras idades, assim como na percepção de que é no investimento neste tipo de competências que o aluno poderá conquistar uma autoeficácia, autoestima e percepção de competência decisivas para o desenvolvimento das habilidades complexas, em especial daquelas que não conhece ou que estão emperradas pelos sentimentos negativos anteriores. Fica a sugestão.

A5. AVALIAÇÃO FORMATIVA

O processo de avaliação formativa constituiu a todos os níveis uma vitória e conquista pessoal. Partindo do pressuposto conceptual de que a avaliação formativa tem por objetivo orientar, melhorar e regular as aprendizagens dos alunos, devendo para isso ser interativa e focada sobretudo no processo (Fernandes, 2006), diria que desde o início do estágio que lhe reconhecia uma enorme importância. Gostava, por isso, de a conseguir operacionalizar junto da turma. No entanto, também desde cedo fui percebendo que este é um processo complexo, pelo menos na definição de um instrumento ou de um conjunto de procedimentos que, sobretudo para nós (professores) e na consideração das características específicas do contexto (7ºE), possa ser perfeito, direto, fácil de implementar. Por esse motivo, foram várias as iniciativas que fui criando ao longo do ano letivo com vista ao aperfeiçoamento de um processo que foi ganhando relevância no trabalho com a turma, quer da minha parte (maior qualidade, utilidade e reprodutibilidade dos instrumentos finais), quer também da parte da turma, pela forma como a sua participação seria imprescindível.

Numa primeira tentativa procurei desenvolver um mecanismo que possibilitasse a existência de um momento de autoavaliação, expressa por cada um dos alunos, individualmente e em segredo, sem que qualquer outro colega soubesse qual seria a sua resposta: caixas de votação (1). A este nível, importa ver cada momento de autoavaliação como sendo frequentemente definido pela literatura como um dos elementos-chave para o correto desenvolvimento da avaliação formativa, sendo uma das suas evidentes partes integrantes (Araújo, 2015; Black & Wiliam, 1998; Fernandes, 2006; Gardner, 2006 cit. por Araújo, 2015; Wiggins, 1998 cit. por Araújo, 2015). Em linhas grandes, o que cada aluno teria de fazer era escrever o seu nome em todos os papéis que lhes tinham sido distribuídos; cada papel continha, por sua vez, o nome de cada uma das matérias abordadas até ao momento (perfaziam 14 papéis); depois de ter o seu nome escrito, cada aluno deveria colocar cada papel, individualmente, em uma das quatro caixas que estavam disponíveis, cada uma contendo uma mensagem diferente e específica: “sou o melhor da turma”, “sou melhor do que a maioria da turma”, “tenho mais dificuldades do que a maioria da turma” e “sou quem tem mais dificuldades da turma”.

A ideia em si, confesso, pareceu-me perfeita na altura. Pareceu-me perfeita pelo facto de que eu, enquanto professor, consegui criar um espaço onde os alunos podiam, sem qualquer tipo de receio ou vergonha, expressar os seus sentimentos relativamente a cada uma das matérias, partindo do importante pressuposto – garantido por mim nas instruções iniciais – de que todas aquelas informações serviriam única e exclusivamente para fazer evoluir os alunos, para desenvolver os pontos fortes e atacar as debilidades de cada um (no fundo, desenvolver a avaliação formativa em si mesma). Pareceu-me perfeita pelo facto de ter percebido que esta oportunidade surgiu tardiamente na minha evolução formativa e pessoal, na medida em que só no final da licenciatura fui confrontado com a real necessidade de que cada um de nós, por forma a mantermos a nossa sanidade pelo autoelogio, autoconfiança, autorrespeito, autocontrolo e tantas outras mais palavras, reconhecer para nós mesmos e para os *outros* (quando eles não o valorizam ou não o conseguem perceber) aquilo em que somos melhores, assim como aquilo em que temos mais dificuldades. E o aluno (neste caso, do 7º ano) não deverá ter receio ou vergonha de o fazer. Pareceu-me também perfeita pela construção física do mecanismo, que me pareceu simples, fácil de compreender, apelativo e reprodutível para qualquer outro contexto de ensino. Pareceu-me perfeita pelo facto de não permitir na sua escala um nível intermédio, o que faria provavelmente com que a esmagadora maioria dos alunos se revesse nessa mesma categoria (por exemplo “não sou bom nem mau” ou “sou mais ou menos” ou “não sei bem”).

Confrontado com os seus resultados, pareceu-me também uma ideia perfeita a partir do momento em que percebi que havia alunos – poucos! – que na comparação com a minha

atribuição dos níveis e com o nível médio da turma em algumas das matérias ou nas perspectivas de evolução individual se sobrevalorizavam ou se subvalorizavam. Desta forma, foi altamente desafiante a necessidade de enquadrar melhor ou corroborar, em alguns casos, a percepção que tinha sobre as características individuais de cada um dos alunos, o que permitiu, por conseguinte, a construção de um Plano Anual de Turma mais robusto e concreto, pelo menos no que a este ponto dizia respeito (gráficos individuais). Alguns alunos pareciam ter uma autoestima e percepção de competência superior àquela que demonstravam na aula, uns pelo recurso sistemático a comportamentos fora da tarefa, outros pela menor capacidade física e motora; outros alunos, por outro lado, nunca se posicionaram como o melhor da turma, quando haviam demonstrado capacidades que o permitia fazer, enquanto outros nunca se posicionaram na categoria “sou quem tem mais dificuldades da turma”, quando poderiam fazê-lo em algumas matérias, como mais tarde se viria a comprovar.

No entanto, foi com a ajuda dos professores orientadores e dos colegas de estágio, com a sua perspectiva, que percebi que este mecanismo poderia ser melhorado ou sofrer uma evolução num sentido diferente. Na verdade, pareceu-me correto o ponto de vista inicial de que a base da colocação dos papéis nas caixas estabeleceria uma comparação, ainda que implícita, com a turma e não consigo mesmo. Apesar de considerar que grande parte dos alunos percebeu a mensagem e conseguiu comparar-se consigo mesmo – vejo-o pela proximidade dos seus níveis aos que tinha definido para eles – a verdade é que o sentido das frases tenderia a centrar-se na comparação com a turma, com os *outros*, e não consigo mesmo. Esta comparação com os *outros* servia, em grande parte, os propósitos e objetivos que tinha definidos para este mecanismo, na medida em que pretendia que cada um dos alunos assumisse as suas mais-valias e os seus pontos fracos em comparação com um dado concreto, palpável e objetivo, e que seria o desempenho da turma nas aulas. Sobre este assunto tive oportunidade de encontrar referências interessantes e que me garantem algum sossego: se por um lado é claro que poderá ser menos positivo a criação de um ambiente de aprendizagem com ênfase em motivações externas ao aluno, como comparar-se com os outros ou exigir um reconhecimento público, foi também possível perceber que o melhor ambiente de aprendizagem é aquele que se foca no esforço, na superação, no desafio e, por isso, na motivação intrínseca, a partir dos quais os alunos expressam uma maior orientação para a tarefa e preferência pela pertença, por associação, a um clima de mestria (Larson, 2000, cit. por Rosado & Ferreira, 2011). Neste jogo, dou por mim a perceber que todo o meu foco se centrou sobretudo na segunda perspectiva, como já tive ocasião de referir em vários momentos. Além disso, sei também que a intenção inicial do uso desta estratégia de avaliação formativa estava fundamentalmente ligada à descoberta, pelos alunos, de uma capacidade que normalmente é-lhes mais óbvia na percepção

de competência e nas hipóteses de melhoria, quer pela presença de um dado referencial (turma), quer pela crença de que “se ele consegue, eu também consigo”. Esta minha percepção surge da ideia de que consigo acreditar que em certos momentos da nossa vida, mesmo que esse não seja o nosso primeiro foco ou a nossa verdadeira intenção, faz não apenas sentido que nos possamos referenciar a outros, como também acabamos por agir em função do que outros pensam ou do que outros aceitariam como correto. É neste balanço – no respeito fundamental das nossas características individuais, sem as esquecer, em diálogo e reflexão com o que nos é dado pelos *outros* – que deverá sobressair-se uma personalidade única e especial, uma opinião, uma forma de ação, contrária ou semelhante.

Ainda assim – até porque estas conclusões são agora mais claras –, concordei também com a ideia de que poderia seguir um de dois caminhos: ou poderia desenvolver uma melhoria no mecanismo que permitisse aos alunos demonstrar a evolução (ou a percepção de evolução) das suas próprias capacidades (se um aluno colocasse o papel na caixa “sou quem tem mais dificuldades da turma”, seria desejável que colocasse mais tarde o papel da mesma matéria na caixa seguinte, sugerindo essa mesma evolução) ou optaria por construir um outro instrumento que servisse esses objetivos de melhoria e que colocasse, ao mesmo tempo, mais relevância na terminologia do Programa Nacional de Educação Física. Optando por esta segunda hipótese, introduzi as micas individuais (2) por serem um instrumento que resolveria de maneira mais objetiva os problemas anteriores. As micas foram oferecidas a cada um dos alunos, que começariam por personalizá-la e torná-la única. Em cada uma delas, e no final de algumas aulas estrategicamente planeadas (final da unidade de ensino, final da matéria na unidade de ensino ou maior distância temporal entre a operacionalização das matérias, como o caso da ginástica; cada colocação dos papéis foi repetida pelo menos uma vez entre os 2º e 3º períodos escolares), os alunos deveriam recolher as informações, em papéis, que se enquadravam com o seu sucesso (estas informações eram retiradas do Programa Nacional de Educação Física, na forma de palavras-chave); de forma mais explícita, cada aluno apenas poderia colocar na sua mica o papel que continha a informação relativa ao seu sucesso, numa relação equilibrada entre a sua autoavaliação e a informação de retorno do professor (controlo e monitorização do processo). Este processo foi repetido para as várias matérias, com base na publicação das informações necessárias ao preenchimento, com sucesso, de cada nível (introdutório e elementar, em alguns casos).

Na base destas informações foi possível aos alunos estabelecer uma comparação virada para si mesmo. Além de lhes ser conferida informação sobre aquilo em que tinham sucesso, era também possível fazer perceber o que tinham de alcançar para subir um determinado nível, definido na avaliação sumativa do 1º período, e que se traduziria, de maneira concreta, nos

papéis que não tinham sido colocados na mica. Concluí, no final, que este foi mais um dos momentos que contribuiu diretamente para o desenvolvimento de um espírito e ambiente de superação em aula, adicionando, pela sua especificidade, a melhor percepção de competência e a luta por objetivos cada vez mais concretos. Neste quadro, foi ainda possível criar um contexto de cooperação e convergência de ideias na relação com o professor, na medida em que se foi tornando cada vez mais evidente que o papel do professor, a este nível, seria o de regular as aprendizagens dos alunos. A gestão desse processo seria feito sobretudo através da sugestão de situações de aprendizagem capazes de expressar os seus pontos fortes ou evoluir nas suas dificuldades, na sempre contínua lógica de que seria possível, para todos, na sua individualidade, evoluir e sentir-se capaz na disciplina de Educação Física.

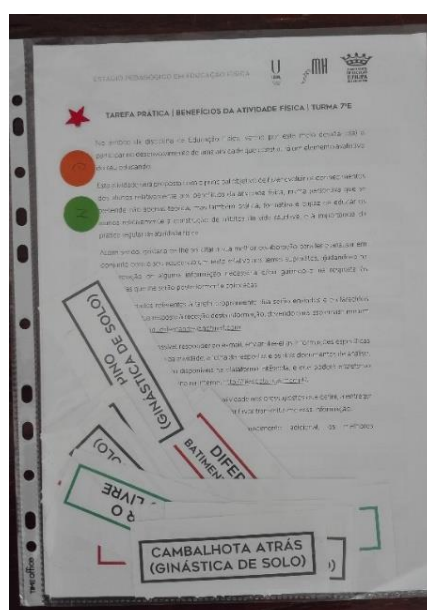


Figura 2 - Exemplo de Mica Individual.

Tal como no instrumento anterior, senti na aplicação das micas alguma dificuldade em centrar a atenção de todos, em apelar à evolução de todos, em acompanhar individualmente a evolução de cada um; alguma dificuldade, no fundo, na expressão da diferenciação do ensino, enquanto processo responsável pela resposta às necessidades mais evidentes dos alunos. Na verdade, restava alcançar a perfeição; a perfeição, considerando os erros anteriores, poderia ser conseguida através da construção de um outro instrumento (complementar aos anteriores) que fosse capaz de expressar de forma mais clara esta almejada diferenciação do ensino, sendo assim possível chegar a todos os alunos da turma, sem exceção. Dando continuidade a algumas ideias que foram surgindo entre a apresentação das caixas e das micas, pareceu-me fazer sentido que pudesse ser definido com todos e cada um dos alunos um objetivo individual (3), expresso e atingível na avaliação final à disciplina. Esta decisão permitiu não apenas

aproximar as expetativas dos alunos às suas reais possibilidades de evolução, como também fortalecer o espírito de superação e o ambiente de cooperação e convergência criado, paulatinamente, em momentos anteriores (“clima de mestria”).

Este instrumento baseou-se, por isso, no recurso a conversas individuais, com cada um dos alunos, no final ou no início das aulas. Estando na posse dos dados referentes à avaliação do 2º período, foi relativamente fácil apresentar aos alunos qual era o seu nível a cada uma das matérias; foi fácil fazer perceber quais eram os seus pontos fortes e fracos, em conversa dialogante; depois disto, foi fácil perceber, com cada um, o que deveria ser prioritário no restante do ano letivo: quantas matérias? Que matéria(s)? Para que nível do Programa? Para que nível classificativo? De uma forma esmagadora, foi possível perceber reações extremamente positivas a este tipo de conversa (“se melhorar nesta matéria, naquilo que o professor me vai dizer e naquilo em que ainda não tive sucesso, alcanço o nível introdutório e consigo dessa forma a nota 4?”). Por contrário, recebi também algumas reações amorfas e apenas uma completamente alheia à perspetiva de evolução e superação. Neste quadro, acredito – talvez a palavra mais adequada, uma vez que não tenho bem certo se foi algo consciente ou inconsciente – que como maneira de me proteger foquei-me sobretudo naqueles que realmente estavam interessados. Sem demagogia, foi cada vez mais evidente que numa turma de 30 alunos e após várias tentativas falhadas com os (mesmos) alunos desinteressados, desrespeitadores, desligados da aula, de várias formas e ângulos, tornava-se difícil que o foco não pudesse estar nos melhores e naqueles que queriam evoluir. Sem esquecer os que não o querem fazer, mas, diria, com uma preocupação diferente (com estes alunos o desafio principal foi sendo mantê-los focados na importância do objetivo em si mesmo, sem tantos momentos de diálogo e com mais tentativas em encontrar uma mensagem que lhes fosse mais direta, em tom de desafio – “queres ter melhor nota ou não?”; “sei que gostas de ginástica; se fizeres o salto entre-mãos atinges o teu objetivo; queres?” –, sendo aqui o papel do professor sobretudo negocial, dependente, por isso, da ação e reação do aluno). Neste quadro, considero que tanto com uns como com os outros a experiência foi muito rica, na medida em que foi importante sentir que a minha intervenção, a minha *paciência* e a minha capacidade pedagógica teriam de se remeter primeiramente às características individuais dos alunos, podendo ser diferente com cada um ou cada grupo deles.

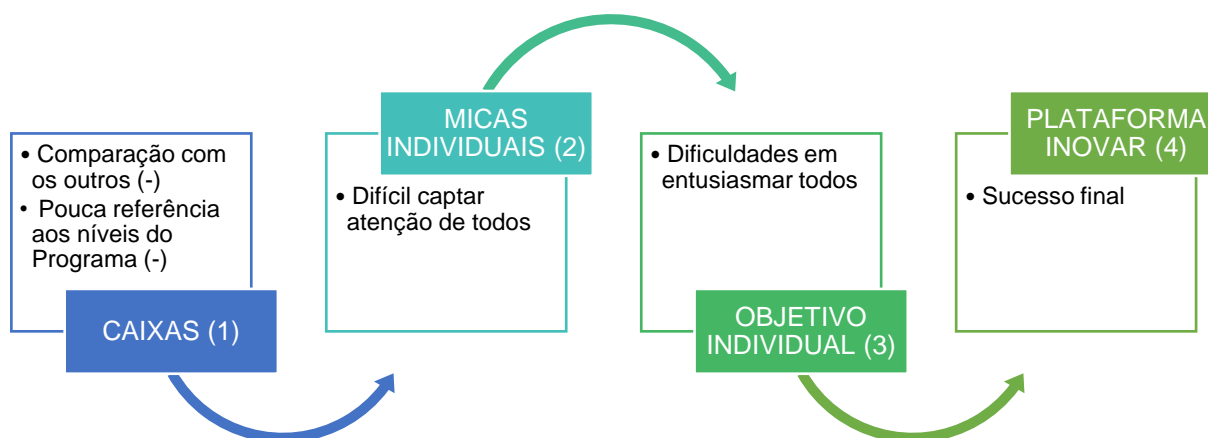
Resta-me, contudo, fazer perceber o meu ponto de vista quando recorri à nota final do 3º período como principal elemento de referência nesta última estratégia de avaliação formativa. De uma maneira simples, está sobretudo relacionado com o facto de ser um número. Sendo discutível, considerei que ao ser um número permite que seja algo palpável, concreto, e não abstrato. Além disso, permite que todo o processo e toda a evolução, por ser referente a um

número, seja também ela palpável, visível, capaz de desencadear reações positivas como o prazer, satisfação e percepção de competência (“consegui atingir o objetivo!”). Durante este processo, convém também assinalar, nunca foi perdido o foco na terminologia do Programa Nacional de Educação Física, uma vez que era a evolução (objetiva) de nível, de comportamentos / ações que permitia uma aproximação ao número, ao objetivo individual, à classificação final. E este argumento tanto pode servir para quem atinge o objetivo como para quem não o atinge: quem atinge sabe porque o atingiu, sabendo com rigor o que melhorou para atingir aquele objetivo; quem não o atingiu também sabe porque não o conseguiu, tendo conhecimento do que poderá fazer para o atingir, num momento seguinte.

Abandonando as caixas de votação, por não ter sentido que estavam reunidas as condições necessárias para a sua reaplicação (fator tempo, outras prioridades) e que já não seria tão pertinente fazê-lo, até pelo recurso a um instrumento, a este nível, mais prático e direto (micas individuais, que não deixei de usar até ao final do ano), optei por associar ao instrumento do objetivo individual um mecanismo simples que pudesse expressar, aula a aula, a evolução concreta de cada aluno, uma vez mais na base da complementaridade. Na realidade, senti que seria importante não apenas definir o objetivo individual e ter como referência um número, como também dar oportunidade aos alunos de monitorizar a sua própria evolução ao longo de cada aula. Porque cada aula contava. Contava não num sentido negativo de que “estás a ficar sem oportunidades”, mas sobretudo na gestão das expectativas e na ideia de que com pequenos passos, aula a aula, conteúdo a conteúdo, matéria a matéria, “estaria mais próximo ou mais distante do objetivo que defini com o professor”; “sou eu, aluno, o responsável pela minha evolução e progressão”; “o professor apenas tem o dever de me ajudar”. Este mecanismo, em autoavaliação, foi mobilizado em praticamente todas as aulas do 3º período e seria executado na base da direccionalidade de uma seta, oferecida aos alunos, que podia assumir três disposições diferentes: colocada para cima, o que significaria que o aluno, naquela aula, tinha evoluído no sentido do seu objetivo individual; colocada para o lado, o que sugeriria que o aluno sentiu que manteve as mesmas competências, quanto muito aprimorando-as; colocada para baixo, quando o aluno sentia que tinha regredido na sua aprendizagem (quando julgava ser capaz de executar um dado conteúdo ou comportamento e apercebeu-se que afinal não o conseguia). Em qualquer dos casos destaco a ideia positiva de que o aluno veria na aula seguinte uma nova oportunidade de melhoria.

Considerando que o processo de avaliação formativa tinha sofrido, no global, algumas dificuldades (na base das quais foram desenvolvidos novos instrumentos, que complementariam o anterior), e na base da relação saudável que foi possível construir ao longo do ano letivo junto dos pais e encarregados de educação, optei por fazer-lhes chegar algumas

das mais importantes informações sobre cada um dos seus educandos, através da plataforma INOVAR, desenvolvida também para este tipo de efeitos. Essa informação, sobretudo qualitativa (foi atribuída em função do nível classificativo alcançado no final do 7º ano, mas com principal referência ao reforço dos pontos positivos / das hipóteses de melhoria de cada aluno), deveria simbolizar uma ponte de ligação alternativa entre a escola e os pais. Sem ter a total certeza de que esta mensagem chegou a todos eles, a verdade é que considero que foi uma boa e pertinente iniciativa, tendo sido possível não só transmitir aos pais e encarregados de educação informações essenciais sobre os seus filhos, num dos domínios da sua educação, como também fazer transparecer uma ideia de responsabilidade e compromisso constante com a aprendizagem dos alunos, mesmo que com base num *simples* ano de estágio. Esta ideia deverá, desejavelmente, estender-se à crítica relativa ao funcionamento da própria disciplina de Educação Física, aspeto que considero de extrema relevância.



Esquema 1 - Esquema representativo do processo de avaliação formativa (turma do 7ºE).

Terminando este processo de avaliação formativa desta forma, e referindo-me a esse facto, acredito que poderei apontar uma outra falha à organização escolar. Sei, pela interação com os restantes professores da turma, que nenhum outro garantiu este tipo de informações aos pais e encarregados de educação (e consequentemente aos alunos); percebi, também, que o final do 3º período é um momento envolto em uma maior carga emocional e que não existe tanta disposição para pensar diferente, criar momentos de interação e diálogo ou de partilha de experiências; percebi, ainda, que é também neste momento do ano letivo que as pessoas – em especial a direção de turma – estão sobrecarregadas com outros procedimentos burocráticos, quer sejam os processos de reprovação, o registo de faltas, os processos disciplinares, o lançar das notas, a marcação dos exames ou o atendimento a pais sobre questões que têm de ser

resolvidas rapidamente; senti, também, que é nesta altura que todos querem ver finalizado o ano letivo. Ainda assim, não posso deixar de realçar a oportunidade única que reconheço neste preciso momento (final do ano letivo), ainda para mais quando percebi que nem todos os pais tiveram acesso a informações tão privilegiadas como aquelas que lhes disponibilizei, no âmbito da Educação Física. Não se justificaria a realização de uma reunião de final de ano letivo com os pais, quando não existia qualquer pressão (como se alguma vez pudesse existir...) para a atribuição de classificações que já estariam atribuídas e onde poderia existir, pelo contrário, um verdadeiro momento de partilha de experiências, de projeções de melhoria ou de desafios para o futuro, não apenas da turma em si, mas do aluno (em algum caso mais particular), da escola ou do próprio sistema educativo? Ou seremos todos tão emocionalmente instáveis que não conseguimos sair do habitual agradecimento dos pais e das reações positivas e puxar, por contrário, pela reflexão, pelo diálogo, pela cooperação, tendo como pano de fundo um ano letivo repleto de experiências? Não seria positivo criar um momento de convívio com os pais e encarregados de educação, no caso de assim ser desejado por eles? Parece-me que sim. Até porque acredito que a relação com os pais desta turma foi, a vários níveis, positiva, importante e quiçá determinante no olhar sobre a Educação Física. Espero que sim. Disseram-me que sim.

A6. DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO

O processo de diferenciação do ensino representa, no meu ponto de vista, uma das recomendações pedagógicas mais difíceis de resolver. Tal como todos adivinham a incapacidade de uma estrutura escolar em responder a todos os problemas e necessidades de cada um dos seus intervenientes, mesmo antevendo os seus inúmeros benefícios e mais-valias, também (assim espero!) os professores reconhecem ao processo de diferenciação do ensino uma importância ímpar, com benefícios (individuais e coletivos) extraordinariamente elevados, em especial no âmbito da Educação Física e da formação dos seus professores. No entanto, na atual configuração do sistema educativo, acredito que é uma verdadeira aventura procurar esta diferenciação, onde o normal é haver turmas com 30 alunos, que trabalham num espaço confinado e nem sempre suficiente, com diferentes níveis a um sem número de matérias, com mais do que uma turma (professor) e com poucos recursos temporais.

Além do mais, considero que a diferenciação do ensino na Educação Física exige, à partida, três grandes passos, interdependentes: a) identificar as diferenças entre os alunos, a cada matéria e na sua comparação com um referencial (normas de sucesso); b) estabelecer as tarefas ou situações de aprendizagem adequadas para a sua evolução; e c) acompanhar

ativamente a evolução dos alunos na aula. Se as duas primeiras, apesar de exigentes, são realizáveis, como fiz e os meus colegas de estágio fizeram, entendo que é na última fase que toda a melhor intenção se esfumaça, ainda para mais se considerarmos o facto de que o aluno, sendo ativo na construção, uma vez mais, das suas aprendizagens, tem de participar e cooperar no processo. Se não vejamos (utilizando exemplos concretos que me aconteceram numa aula de 45 ou 90 minutos, mesmo na base da criação de situações de aprendizagem diferenciadoras para os vários alunos): como é que consigo ajudar um aluno a melhorar a cambalhota à frente se tem medo de a fazer, se se sente inseguro e se não tem competências motoras para o conseguir executar sozinho e sem qualquer erro, ajudando ao mesmo tempo os restantes? Como é que consigo estar um tempo assinalável (necessário) com um aluno para lhe explicar, com exemplos concretos ou outras estratégias que consigam realmente levá-lo à aprendizagem ao mesmo tempo que ajudamos / estamos atentos / damos *feedback* aos restantes? Como é possível escolher (e acertar) num curto espaço de tempo a melhor estratégia para resolver uma dificuldade de aprendizagem de um aluno quando percebemos que aquela que trazíamos não era a melhor, e ainda assim estar atento à rotação dos grupos, à qualidade da prática ou à consecução ou não dos objetivos? Como é que se gere o sentimento do professor quando sai de uma aula em que supostamente deveria acompanhar cinco a dez alunos (os prioritários, numa dada matéria, por exemplo) e apenas apoiou por perto um ou dois? Como é que consigo explicar duas a três tarefas diferentes a grupos diferentes de alunos e com isso não perder a sua atenção, o seu foco, a sua disponibilidade para a aprendizagem; enfim, sem perder tempo de prática fundamental para o seu sucesso? Embora possa parecer exageradamente negativo em algumas destas análises, a verdade é que como ser humano considero ser muito difícil inverter a dificuldade deste processo, em particular quando sou capaz de concordar com a ideia de que mais do que nos vangloriarmos pelas nossas estratégias e ideias, importa avaliar o seu efeito nos alunos e na sua aprendizagem (Hattie, 2012). Nesta circunstância, o efeito, não sendo nulo, foi reduzido. Vale a pena tentar, isso é claro. Não o substituiria por outro processo, claro. Não deixaria de ver os alunos na sua individualidade e respeitando as suas principais necessidades, claro. Não é por isto que quero deixar de ser professor, não. Mas não é então, diria, justo sair de uma aula e sentir que não pude ajudar todos os que de mim precisavam. Se terá de ser assim, que assim seja. Só gostava que não fosse.

Na verdade, a partir do momento em que o paradigma dos sistemas educativos se centra nos alunos e no processo com base em números e não nas crianças, pessoas, seres, indivíduos, cujas capacidades, margens de progressão, evolução e talentos não podem ser limitados por qualquer outra dominante que não a própria pessoa, vejo-me na obrigação de considerar, pelo menos, algumas destas críticas. Isto, claro, se quisermos construir um sistema educativo

eficiente e capaz de educar uma turma, uma escola, uma comunidade, um país. Conheço alguns exemplos de sucesso, mas todos eles obedecem a um contexto muito específico e favorável, o que sendo amplamente positivo, não deixa também de ser desencorajador. Neste ponto sou por isso capaz de reconhecer algumas falhas na forma como conduzi e poderia conduzir a diferenciação do ensino com esta turma. Fui ganhando batalhas, mas não ganhei a guerra. A falta de crença nas suas reais possibilidades fez-me privilegiar a aprendizagem do grupo e da turma e não tanto do indivíduo, em algumas das matérias (Jogos Desportivos Coletivos e Desportos de Raquete, sobretudo). Fez-me preferir a atenção na formação de grupos para outros aspetos que não a diferenciação de níveis, tais como a relação interpessoal entre os alunos (quem, estando junto, poderia contribuir para o sucesso no exercício como um todo, poderia ser indiferente ou poderia prejudicá-lo? E quem, estando separado, poderia contribuir, ser indiferente ou prejudicar o mesmo objetivo?), a aleatoriedade (+) vs. a normalização (-) do grupo (que, a propósito, continuo a privilegiar, entendendo que a normalização e repetição do grupo sobre o tempo poderá trazer mais prejuízos à organização da aula do que propriamente aspetos positivos, a começar pela criação de uma zona de conforto difícil de gerar um sentimento de descoberta, de superação, de empenho máximo, de *não desconfiança* em relação à forma como o professor cria e forma os grupos, em linha de conta, aliás, com algumas das recomendações do Programa Nacional de Educação Física) ou a separação rapazes / raparigas (por vezes boas e com benefícios na organização da aula, pela aproximação das competências e dos recursos motores). Fez-me preferir um *feedback* sobretudo virado para o sucesso, para a transmissão de mensagens positivas e que potenciasses, por si mesmas, experiências prazerosas e significativas, ao invés do *feedback* negativo, quando o reforço de aspetos de melhoria seria pertinente.

Mesmo sabendo que estas podem ser algumas formas e estratégias de diferenciação do ensino, acredito que no âmbito da especificidade da disciplina de Educação Física nem sempre fui capaz de me referenciar no elemento provavelmente mais importante, e que diz respeito à diferenciação pelos níveis dos alunos, através do equilíbrio entre a formação de grupos homogéneos e heterogéneos. Mesmo que implícito e até envolvido com alguns dos critérios anteriormente abordados, deveria ser mais claro nesta abordagem e na definição dos grupos, nesta base de análise. Além do mais, ainda não tenho suficientemente claro qual será a melhor opção ao nível pedagógico: se me focar exclusivamente nas competências dos alunos, considerando não apenas os seus pontos fortes como também as dificuldades, fará talvez mais sentido reuni-los em grupos homogéneos por forma a que cada um deles evolua com aqueles que lhes são próximos; se pretender por exemplo um estilo de ensino recíproco, aliado a todas as suas vantagens e aspetos positivos, em particular ao nível da interação social, talvez prefira

a construção de grupos heterogéneos; se seguir as recomendações do Programa Nacional de Educação Física, na talvez mais sensata opção, terei de propor uma “atividade formativa tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário”, privilegiando “a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes” (Ministério da Educação, 2001 p. 24), algo que acabei por fazer com maior frequência. Segundo algumas das suas mais importantes recomendações a este nível, justifica-se tanto a divisão por sexos como por grupos de nível, na medida em que a oferta de atividade aos alunos deverá ser adequada a todo e cada um deles; justifica-se ainda que os diferentes modos de formação dos grupos deverão ser “considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno” (Ministério da Educação, 2001 p. 24). Neste quadro de referências que me parece valioso pesa o facto de não conseguir ainda ter recursos e estratégias suficientes que me permitam aplicar este raciocínio num outro contexto, com as mesmas características temporais, espaciais e humanas. Mesmo no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular sinto esta dificuldade. Acredito, porém, que toda esta preocupação me possa ajudar na procura e definição de novas estratégias e meios que o permitam, um dia, fazer. Não sentindo a este nível falta de um contexto – até porque já o tenho, embora num âmbito completamente diferenciado de ensino a crianças de 2º e 3º ano de escolaridade –, falta-me essencialmente observar casos de sucesso e discutir algumas perspetivas com outras partes interessadas.

A7. RELAÇÃO COM OS ALUNOS

Numa das reportagens que tive oportunidade de seguir durante o período que mediou o final do estágio e a apresentação deste relatório constatei que uma das maiores dificuldades dos professores de *sala de aula* está relacionado com o facto de não conseguirem, por entre tanta informação curricular e por entre tantos alunos, num espaço confinado e com recursos temporais que também eles consideram insuficientes, por vezes, conhecer verdadeiramente os alunos («SIC Notícias | As pessoas crescidas nunca percebem nada», 2016).

Em contrapartida, afirmo com toda a certeza que a relação que estabeleci com a turma foi capaz não apenas de enquadrar grande parte destas características individuais dos alunos e da sua personalidade, como também criar laços que são em parte inexplicáveis. Laços afetivos, de positividade, bons, de felicidade que gostava de manter durante muito tempo. Se dúvidas houvesse, foram desfeitas nas visitas que fiz à turma durante o presente ano letivo. Senti afetividade, felicidade em rever o professor, necessidade de conversa, desejo de diálogo,

relação próxima. Provavelmente esta é uma daquelas relações que representam uma novidade tanto para mim como para os alunos; por isso mesmo, gostava de a poder aprofundar, acompanhar, desenvolver, com vista à formação de melhores cidadãos, melhores alunos, melhores pessoas.

Como fui expressando nas linhas e nas entrelinhas dos parágrafos anteriores, esta era uma das prioridades do meu trabalho com a turma. Em cada aula, na perspetiva sempre positiva quanto possível, sempre querida e simpática quanto possível, assertiva e dura quando necessária, como em qualquer casa e família. E penso que consegui. Basta dizê-lo. Além do mais, acredito, também é destas coisas que vive um professor e a sua carreira. De que vale termos tantos e tantos alunos se não conseguimos marcar a diferença com quase todos eles, ou pelo menos tentar fazê-lo? Ou de que vale fecharmo-nos no nosso papel administrativo e esquecermos que estamos a lidar, a formar, a ser úteis e determinantes no crescimento de uma criança, um jovem, um futuro adulto? Um professor novo (não apenas na idade, mas também na docência), apaixonado pelos alunos, preocupado com eles, vendo-os como absolutamente centrais na dinâmica da escola, da sociedade, de um país, de uma civilização daria valor a estas ideias, sem qualquer dúvida. Algo que poucos professores da Filipa de Lencastre e de outros contextos conseguem fazer. Reprimem, até, silenciosamente ou publicamente qualquer tipo de relação a este nível quando o oposto é (difícil) o melhor, o fantástico e perfeito caminho!

E em poucas palavras, este é um trunfo que não quero perder.

A8. PROFESSOR DAVID

Ao longo do meu próprio processo de formação, sempre tive tendência para me identificar com um perfil especial de professores: os professores próximos, que gostavam da conversa, que se interessavam pelos alunos, que procuravam sugerir coisas diferentes e que não eram simplesmente reprodutores de um currículo. Nem molengões, amorfos ou inertes. Gostávamos daqueles professores que nos desafiavam, quer com tarefas específicas, quer com a sua postura e intervenção; que nos levavam ao nível acima.

Em consequência, diria que resultado, pois, e na personalização do “professor David”, da acumulação de experiências positivas e negativas, ao qual adiciono, como qualquer outro, a minha personalidade, a minha perspetiva, as minhas ideias e a necessidade, esta mais pessoal, em ser útil, diferente, importante, autêntico para uma geração de alunos. Sou assim nas Atividades de Enriquecimento Curricular, sou assim no treino, fui assim com o 7ºE. De facto, a

projeção que ia fazendo da minha intervenção enquanto professor na imagem do aluno (David, por exemplo) foi determinante para procurar perceber qual seria a opção mais correta e adequada, face a uma qualquer situação: se fosse eu o aluno, como poderia reagir? Que hipóteses posso prever, excluindo as evidentes diferenças no papel contextual e individual daquele aluno? É normal ou expectável que o aluno possa reagir desta ou daquela forma? O que esperaria que o meu professor me fizesse ou dissesse? Porquê?

Nesta área, e em resumo, diria que “o professor David” assumiu um conjunto de ideias de intervenção das quais não foi abdicando, partindo do pressuposto de que “se eu fosse aluno do professor David gostava que ele fosse assim”. É por isso que privilegiei o aumento do tempo de prática em detrimento da execução de extensos balanços ou do reforço obrigatório do trabalho de alongamentos; preferi a demonstração em detrimento da mera explicação; preferi a diversificação dos meios de transmissão da mensagem, através do recurso não apenas à explicação oral como também à placa táctica, ao quadro branco, aos cones ou à própria demonstração e ainda ao recurso de vídeos como prova do fenómeno desportivo que determinada matéria encerra (como se joga, com quanto jogadores, que ações predominam, como os melhores obtêm o sucesso); preferi a organização prévia dos grupos, em detrimento da organização *ad hoc*; preferi o equilíbrio entre o início da aula mais desorganizado (poderem pegar nas bolas enquanto preparo o restante espaço...) ou o início mais restrito; preferi a conversa individual à intimidação ou ao elogio público; preferi a informação positiva à negativa!; preferi o final da aula com um verdadeiro retorno à calma, na introdução de uma tão atual e necessária capacidade de autocontrolo; foquei-me na diversidade, na melhoria e na superação e rejeitei, sempre que possível, a repetição e a monotonia; preferi experiências novas (hóquei no campo, corrida de andas, corrida de barreiras em atletismo, caça ao tesouro pela escola, tchoukball, dança aeróbica, dança, condição física, aula livre...), em vez de as negar e inibir; preferi o planeamento organizado e a extensão dos documentos à simplicidade que deixaria de ser verdadeiramente útil; preferi os documentos relacionáveis e com diferentes níveis de informação; preferi o recurso a jogos lúdicos, a criação de desafios, a estimulação pela superação e a estação livre; preferi o ensino de alguns conteúdos de maneira mais prática e possivelmente associáveis; preferi o reforço do repertório motor como primeiro passo para o desenvolvimento de habilidades mais complexas, em vez de simplesmente me queixar; preferi a diferenciação do ensino pela diferenciação do ensino, na aceção clara das suas valências e aspetos positivos; preferi um processo de avaliação formativa em construção e em complementaridade, percebendo o que estaria errado e o que poderia fazer para atingir os objetivos inicialmente previstos; preferi a adaptação de estratégias progressivamente mais individuais à esperada irritação, ao conflito, à impaciência, à desistência; preferi a crítica

construtiva à crítica fácil; preferi, por isso, arriscar na adaptação de alguns conteúdos e nas suas formas de operacionalização; preferi a relação, a amizade, a positividade; preferi a proximidade.

Fui muito feliz na forma como evolui. Melhorei o ensino a algumas matérias, não apenas com a sua pesquisa e formação, mas também com a ajuda dos colegas de estágio e dos orientadores. Fui capaz de iniciar alguns debates e fazer valer a minha posição, os meus argumentos, preparando-me para eles, tal como tinha preconizado como objetivo do Plano Individual de Formação. Experimentei, inovei, fui persistente, persuasivo e não desisti. Mantive uma posição crítica em relação a tudo o que o justificava. Coloquei em causa e em evidência algumas dificuldades da escola, e saí do estágio com um forte sentimento de mais-valia, de poder acrescentar algo positivo ao *sistema*, excluindo os meus interesses particulares e valorizando a evolução da cidadania, da sociedade, da escola, da educação. Um dia gostava de ter condições para ser decisor político. Mas não sei se algum dia terei a coragem para esconder, fingir não ver, fugir daquilo que debilita o *sistema* no seu interior. Não sei se algum dia terei a capacidade de ver tudo com clareza e poder fazer transparentes as minhas intenções, ideias e pontos de vista, em diálogo e em conversação, com sensatez e inteligência. Não sei se o conseguirei, mas posso tentar. Vou tentar.

B. ÁREA #2: INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A área #2, ao contrário da área #1, é uma área fundamentalmente coletiva, na qual impera o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e de maior discussão, em algumas decisões.

O tema por nós escolhido centrou-se exatamente na importância do trabalho colaborativo e na forma como poderia ser institucionalizado na nossa escola e na sua dinâmica educativa. Sobre as culturas colaborativas concluímos, no global, o esperado. Torna-se aceite e importante que a escola interprete a sua função e responsabilidade educativa à luz da cooperação, da ajuda entre pares, da interdisciplinaridade e da procura de um bem comum – a educação das nossas crianças, jovens e futuros adultos e cidadãos. De maneira mais específica, é possível encontrar evidências na literatura que suportam inequivocamente a existência de uma cultura colaborativa nas escolas, a começar pelos resultados na melhoria da prática docente (Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007), a maior responsabilização dos professores em relação aos resultados dos seus alunos (Lima, 2003) e a melhoria nos resultados dos alunos (Waldron & McLeskey, 2010). Além disso, a criação de “comunidades profissionais de aprendizagem”, elemento-base na construção das culturas colaborativas, permite uma melhoria na eficácia da

organização (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006), através da assunção de valores e visão partilhados e de uma maior responsabilidade coletiva (Sigurðardóttir, 2010).




Ao longo deste documento foram vários os momentos em que me reporte à importância que vislumbro no trabalho de todo e cada um dos professores, pela extraordinária influência que têm (ou devem ter) no processo formativo, educativo, de aumento de conhecimentos e competências de um outro ser humano. Em quase todos esses casos centrei-me fundamentalmente na minha ação, que acaba por ser, em certa medida, restrita; noutros (alguns deles apenas apresentado nos pontos seguintes do documento) acabei por alargar um pouco mais o âmbito de análise, focando-me não apenas na ação do núcleo de estágio, na pessoa dos colegas estagiários, como também na dos diretores de turma, professores do Desporto Escolar, professores de Educação Física e dos professores orientadores. Em qualquer destes campos, porém, fui confrontado com um enraizado sentimento de frustração, de necessidade de mudança, de desmotivação perante o atual panorama organizativo da escola e, conseqüente ou inconscientemente, de menor preocupação com o aluno e com a sua educação.

O caminho para a construção de um ambiente colaborativo numa escola adivinha-se extremamente complexo, numa primeira instância. A mudança, é sabido, é capaz de assustar qualquer elemento da comunidade educativa, mesmo antes de ser percebida a sua pertinência e razoabilidade. O trabalho colaborativo, ao requerer o envolvimento de vários níveis e grupos da comunidade escolar (direção, professores, grupo disciplinar, pais, funcionários, alunos e até as juntas de freguesia ou outros decisores políticos), com diferentes pessoas, com diferentes crenças, com diferentes perspetivas e com diferentes prioridades, apenas poderá trabalhar para o sucesso se for representado por um processo equilibrado e sustentado, desenvolvido no longo-prazo e que assuma um tal objetivo comum (neste caso, a formação e educação do aluno, no respeito da sua individualidade).

De maneira negativa, foi precisamente este passo que não conseguimos sequer conceber no nosso processo de investigação. Chegámos a uma questão de partida interessante (como é caracterizado o trabalho colaborativo entre professores, na escola? Tem relação com a satisfação dos alunos?), amealhámos as melhores referências, preferimos uma abordagem quantitativa (por questionário, apesar de também pressupormos, inicialmente, a realização de entrevistas, algo que face à linha temporal disponível para o desenvolvimento da investigação, se afigurou como impossível), construímos os questionários mais adequados, adaptando-os, chegámos aos alunos e às suas perceções sobre a escola, chegámos a alguns professores e às suas perceções sobre a escola, mas não conseguimos ir mais além. Criámos um conjunto de conclusões válidas e interessantes (por exemplo, que a maioria dos professores envolvia-se

de maneira pouco frequente “na discussão e decisão sobre a maioria dos assuntos relacionados com a escola” ou que a maioria não concordava com a ideia de que “os professores têm oportunidades para observar os colegas e encorajá-los à melhoria”), mas não explorámos com clareza o assunto das culturas colaborativas, a começar pela fraca afluência dos professores dos restantes grupos disciplinares que não a Educação Física à sessão de apresentação.

Neste quadro, parece-me ser pertinente mobilizar algumas destas conclusões na forma de intervenções concretas, quer na perspetiva dos professores, quer dos alunos, os grupos em análise. Cada conclusão, quando apresentada, tem subjacente um resultado de investigação concreto (quando está associada a uma melhoria isso significa que registou mais valores de “não concordo nada” ou “concordo pouco” e quando está associada a uma ideia a manter isso significa que registou mais valores de “concordo bastante” ou “concordo totalmente”). Em linha com este raciocínio, considero que existe um conjunto de pequenos passos que poderiam ser realizados no contexto Filipa de Lencastre:

-  Fomentar o **envolvimento dos professores** “na discussão e decisão sobre os assuntos relacionados com a escola”, através da realização de reuniões sobre o projeto educativo ou outros assuntos de primeira importância, da criação de espaços de opinião diversificados (*online*, em caixas, anónimos ou com o nome) ou da apresentação de opiniões recolhidas no seio de cada grupo disciplinar (projeto democrático, até porque segundo os dados recolhidos na nossa investigação “a proximidade entre os professores do mesmo departamento facilita a colaboração com os colegas”).
-  Fomentar o desenvolvimento de meios e estratégias que permitam que o aluno constitua o **centro da atividade educativa**, de forma concreta e objetiva, à luz da necessidade de criar mecanismos que permitam que “os professores estejam comprometidos com metodologias que melhorem a aprendizagem”, devendo ser cada vez mais natural a “partilha de ideias e sugestões de maneira informal com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos”, ao contrário daquilo que se pode encontrar atualmente na escola.
-  Criar um espaço de **partilha de opiniões, de observação recíproca** (com objetivos formativos e de melhoria das práticas pedagógicas), **de supervisão** e de **formação contínua**, concebendo-os na atribuição horária e/ou na aposta na informalidade deste tipo de ações, por iniciativa própria, depois de construída a base da importância do trabalho colaborativo (“quadro comum de valores”, “observar os colegas e encorajá-los à melhoria”, garantir “tempo para que o trabalho colaborativo seja desenvolvido” e prever a existência de “supervisores disponíveis para guiar o desenvolvimento

profissional dos professores”); esta melhoria poderá ainda ser conseguida através da realização de um género de “jornadas pedagógicas”, sugerida pelos professores.



Incluir na dinâmica escolar não apenas os professores, mas também a restante **comunidade**, em especial na ligação e sinergia entre a direção, pais, alunos e envolvimento da escola; concluiu-se que existe nesta escola pouca concordância com a ideia de que “os professores e restantes intervenientes na escola (direção, pais e comunidade) aprendem de forma conjunta e aplicam o novo conhecimento para resolver problemas” ou que “os professores e restantes intervenientes na escola (direção, pais e comunidade) desenvolvem um esforço sustentado e unificado na institucionalização da mudança, como elemento cultural da escola”, quando esta associação seria não só possível, como desejável e necessária à evolução pelas diferentes perspetivas e pontos de vista.



Estimular a **relação professor-aluno**, na base da “confiança e do respeito” e da correspondência às necessidades dos alunos, quer seja pela necessidade de tornar clara, real e comum a ideia de que cada aluno pode “receber informação (*feedback*) sobre o que aprende”, pela “oportunidade de [cada aluno] dar opinião aos professores sobre as diferentes disciplinas”, pela manutenção da explicação dos critérios de avaliação a cada uma das disciplinas, pelo fomento do trabalho em grupo, percecionado pelos alunos como um meio que os “ajuda a aprender”, ou ainda pelo perfil de interação estabelecido com os funcionários e professores, positivo, segundo os dados recolhidos, no atual momento.



Centrar as hipóteses de melhoria na realidade escolar em algumas das **perceções e opiniões dos alunos**, em especial através da necessária atualização dos “equipamentos informáticos”, da disponibilização, aos alunos, de “todo o material necessário para o seu sucesso”, pelo reforço do “nível de limpeza da escola”, pela revisão dos “horários de funcionamento da cantina” (por oposição aos do bar, não contestados) e pela melhoria clara na “comida do refeitório”.

Partindo das dificuldades na captação da amostra e, conseqüentemente, na sua dimensão (em especial com os professores), reconheço que algumas destas ideias e sugestões carecem da robustez necessária a qualquer processo desta dimensão. Em qualquer caso, acredito que a essência da inclusão deste tipo de conteúdos num processo tão complexo como o de estágio e, por conseguinte, da sua respetiva e necessária análise no presente documento, deverá focar-se num tipo de análise objetiva, concreta e com projeção de utilidade na melhoria da realidade escolar, algo que tento aqui fazer. Algumas destas recomendações foram, aliás, trabalhadas

com a minha turma de estágio ou apresentadas com referência ao contexto Filipa de Lencastre, quer pela descrição de acontecimentos, quer pela crítica e opinião.

Numa outra dimensão – extraescolar –, mas perfeitamente associável aos objetivos desta área e do próprio processo de estágio, importa referenciar-me igualmente aos projetos investigativos em que me envolvi este ano letivo. O projeto REAFES e o projeto MOBAK são esses exemplos. Embora apresentem características diferenciadas, considero que ambos os projetos constituíram interessantes temas de análise e pesquisa, no âmbito do trabalho do Laboratório de Pedagogia da Faculdade de Motricidade Humana.

De maneira concreta, e à medida que fui lidando e conhecendo com maior pormenor o projeto MOBAK, constatei que este poderá constituir um instrumento importante na perceção do *estado da arte* relativo às competências motoras básicas, nos alunos do 1º ciclo. Tão ou mais importante do que a aplicação deste instrumento (o que pressupõe, desde logo, um interesse positivo no acompanhamento da evolução das capacidades motoras dos alunos) poderão ser as suas conclusões, em especial na necessidade clara de ser reforçada de maneira obrigatória e universal a presença da Educação Física desde as primeiras idades. Além do mais, enquadro também neste âmbito, e de maneira positiva, a realização da prova de aferição em Expressão Físico-Motora no 2º ano, o que contribui, em adição, para a valorização da disciplina no currículo. Em ambos os casos (MOBAK e prova de aferição) sou capaz de identificar a montante algumas das possíveis formas de resolução dos problemas que serão encontrados, com especial destaque para a necessidade de reforço das condições materiais da maioria das escolas (por vezes não suficientes para a execução das mais elementares tarefas dos blocos de Perícias e Manipulações ou de Deslocamentos e Equilíbrios), assim como para a contratação de mais professores de Educação Física, quer em regime de coadjuvação, quer no preenchimento do seu tempo horário (turmas do 1º ciclo + turmas dos restantes ciclos).

Quanto ao REAFES, considero interessante e particularmente apelativo a possibilidade de ser percebido o efeito da formação académica na definição de um profissional, cujos comportamentos serão reveladores da sua maior, ou menor, competência. Garantindo uma especial importância a este processo – maneira como a formação académica nos molda num sentido positivo, porquanto abrindo-nos a mente nos permite criar argumentos, saber argumentar, conceber ideias, formar opinião – não podia deixar de ver este estudo como um importante passo para serem identificadas necessidades formativas ou novas orientações do seu caminho, em particular na definição do plano de estudos dos cursos de Educação Física.

B1. PROFESSOR DAVID

Confesso que o *bicho* da investigação não é nem nunca foi para mim um grande *bicho*, difícil de conter e com uma importância extrema; na verdade, foi sempre uma área em que foram imperando as dúvidas metodológicas e processuais, assim como a definição de um tema verdadeiramente ambicioso e capaz de mudar a prática (esse sim, foi sendo o meu foco). Apesar de esta ser uma das áreas em que mais tempo nos debruçamos, quer em contexto de licenciatura, quer de mestrado, considero também que há um sem número de competências que apenas podem ser ganhas com a experiência em investigação e com a sua repetição sobre o tempo, por forma a tornar os procedimentos, tratamentos estatísticos e formas de obtenção de conclusões um processo fácil de interpretar, algo que não acontece naturalmente, agora, comigo. Apesar disso, também sei reconhecer que a razão diz-me que é este o caminho; é o caminho pela investigação, pelo saber mais, pelo provar cientificamente que *a* é influenciado / relaciona-se / infere em *b*, ou o contrário; é perceber que a nossa prática e a nossa experiência, por muito válidas que sejam, não podem apenas guiar-se pelo senso comum ou pela nossa percepção, porque até essa, mesmo que não o queiramos pensar, pode ser falsa; é a luta por novas formas de ensino, de intervenções pedagógicas, de tratar problemas da escola; é procurar novas alternativas, formular novas teorias, testá-las, construir novos horizontes; é pegar naquilo que existe e ser capaz de colocar em discussão com o que de novo se achou; é saber que nunca, em momento algum, saberemos tudo para sermos perfeitos na nossa prática, mas que assim podemos ir-nos aproximando dela.

Gostava, neste sentido, de explorar o estado da Educação Física em Portugal, conhecendo a realidade mais por dentro e não tanto com base em informações dispersas, e diversas, que me vão chegando. Gostava de explorar esse estado em vários distritos ou, pelo menos, em várias realidades escolares. Gostava de conhecer a realidade pedagógica dos clubes. Gostava de fazer evoluir os meus conhecimentos em algumas matérias, nas quais não me sinto suficientemente competente, e construir um mecanismo que permita que outros também o façam. Gostava de explorar a opinião pública sobre a Educação Física e conseguir contribuir de alguma forma para a sua democratização, em vez dos fúteis, irrealistas e fundamentalistas comentários que tenho sucessivamente encontrado, a propósito da valorização, de novo, da nota da Educação Física no acesso ao ensino superior. Gostava de fazer chegar às pessoas ainda mais elementos concretos que lhes permitam perceber a importância da Educação Física, como sejam o desenvolvimento das competências psicossociais, o fortalecimento ósseo, a proteção contra vários tipos de doenças, o reforço do aparelho cardiovascular, o domínio da habilidade motora como um qualquer tipo de conhecimento, a importância das capacidades perceptivas em atividades diárias (como a condução, o atravessar da passadeira, o correr na

rua), a importância das capacidades motoras nas atividades diárias (mudar um pneu, trazer as compras, subir e descer escadas, ter um padrão de mobilidade equilibrado, evitar quedas) a escolha de padrões de vida saudável simples de aplicar (ir de escadas vs. de elevador, deixar o carro mais longe para preferir ir a pé, promover encontros de jogos tradicionais, trazer a atividade física para a rua, entre outros depois apurados). Gostava de poder apresentar sugestões válidas de reformulação do Programa Nacional de Educação Física, com base em ideias, pontos de vista e recomendações dos vários professores da disciplina. Gostava de poder fazer um livro que fizesse chegar à criança e ao adolescente a história perfeita (não ficcionada, mas real e concreta) sobre a Educação Física. Se assim pudesse ser, poderia ser também interessante fazer chegar esta história aos pais e restantes famílias. Gostava de perceber com maior pormenor o estado da formação dos professores de Educação Física, em Portugal. Gostava, em contexto de doutoramento, de poder explorar algumas destas ideias, ainda que de forma mais específica e não tão vasta, em alguns temas. Gostava de poder, através desse processo de investigação, ser útil à comunidade educativa em geral ou à comunidade específica da Educação Física, acrescentar conhecimento e ciência à prática e atividade quotidiana. Gostava que a minha investigação pudesse ser reprodutível. Pudessem, talvez, mostrar novos caminhos, novas tendências, novas ideias.

Esta é uma oportunidade pela qual irei lutar durante algum tempo. Finalizado este relatório, constituirá uma das prioridades.

C. ÁREA #3: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

A participação na escola teve a sua maior expressão no âmbito do Desporto Escolar. Ocorreu no núcleo de badminton e compreendeu a intervenção mais próxima em dois dos seus três grupos-equipa: um composto por duas alunas e um outro composto por cerca de vinte alunos (o terceiro grupo-equipa esteve sempre sob a orientação do professor responsável, tratando-se do núcleo de competição e que amealhou ao longo do ano vários títulos regionais e nacionais).

A modalidade de badminton, essa, era em parte desconhecida por mim. Neste sentido, apercebi-me várias vezes durante o percurso neste núcleo que nem sempre me senti competente o suficiente na intervenção com os alunos, ao nível dos conteúdos, sendo isso algo que, à partida, me interessava. Apesar de ter construído um Projeto de Desporto Escolar baseado em algumas das melhores referências possíveis, disponibilizadas pelo professor responsável pelo núcleo e entre as quais destacaria os documentos homologados pela Federação Portuguesa de Badminton (adaptação da modalidade à luz dos fundamentos do

Long-Term Athlete Development ou a apresentação do Manual de Treinador Grau I, escritos e participados pelos professores Jorge Cação, Luís Carvalho ou Luís Quinaz), assim como a possibilidade de visualização de vídeos num canal do Youtube®, o *BadmintonWorld.tv*, considero que terminei esta participação sem me sentir absolutamente confortável na matéria. Sinto que cresci no conteúdo e na compreensão da sua *lógica interna*, mas, por um motivo ou outro (maioritariamente por minha culpa), estava à espera de mais. Sendo exigente, é este o sentimento que guardo. Em qualquer caso fui-me apercebendo que seria na leitura e pesquisa de algumas das questões mais particulares da matéria que poderia desenvolver uma intervenção mais assertiva e bem conseguida.

Todavia, e não esquecendo a importância concedida ao conteúdo, diria que o que provavelmente mais destaque desta participação na escola e no Desporto Escolar está relacionado com outros aspetos que não a minha intervenção, durante o ano letivo. Ao longo desta experiência, na realidade, fui lidando com outras dificuldades que não as meramente técnicas e de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, aquelas que, existindo e tendo de ser consideradas, rapidamente deixaram de constituir o principal foco. Por oposição, identifiquei como primeira falha na minha intervenção a pouca atenção e pouco reforço de uma capacidade que tanto valorizo, mas que naturalmente teimo em ver em associação próxima com o desenvolvimento da aprendizagem: a capacidade volitiva para a prática (por outras palavras, não é claro para mim que como professor consiga ensinar e provocar o gosto pela aprendizagem sem estimular, desenvolver e poder contribuir para a capacidade volitiva do aluno, sendo o contrário também verdade). Esquecendo nesta equação o desenvolvimento das aprendizagens e dos conteúdos eminentemente técnicos, como ponto de partida, fui confrontado com a dificuldade que poderá ser lutar contra a falta dessa capacidade volitiva que alguns alunos me foram apresentando, e que resulta, no meu entender, da forma como olham para o Desporto Escolar. Trata-se, quase sempre, da perspetiva que cada um tem. Neste caso em específico, foi evidente que alguns dos alunos do núcleo de badminton percecionavam este espaço como um lugar de divertimento ou de *passatempo*, até porque não apresentavam uma grande disponibilidade motora. Não o faziam por mal, e podiam nem estar errados nessa abordagem. Tinham, aliás, alguma legitimidade para o fazer: estavam a iniciar-se numa modalidade que até gostavam, mas que poderia servir primeiramente como forma de entretenimento e prazer pela prática desportiva – tão importante! – e não tanto para o desenvolvimento de uma enorme qualidade técnica e tática na modalidade.

Neste sentido, fui percebendo que quando estes alunos são confrontados com as tais questões técnicas e de necessidade de aprendizagem, podem tender a desligar-se, vir menos vezes e deixar até de aparecer. E foi precisamente aqui que poderei ter errado: seguindo a primeira

recomendação do professor responsável pelo núcleo de oferecer sobretudo divertimento, sucesso e bem-estar, a verdade é que percebi tardiamente que deveria ser esse o foco principal, desde o início, e não tanto o desenvolvimento dos conteúdos técnicos e de aprendizagem, como acabei por fazer. Poderia, a este nível, ser inicialmente menos exigente e focar-me no privilégio de dar aulas a apenas um ou dois alunos. Esse privilégio, por sua vez, deveria ter sido consubstanciado sobretudo na relação pessoal e de gosto pela matéria, algo que foi-se perdendo ao longo das aulas, a tal ponto que num dos núcleos sobre a minha responsabilidade não restou nenhuma das duas alunas que inicialmente faziam parte dele. Esta é, aliás, uma das recomendações da adaptação feita ao *Long-Term Athlete Development* (Cação & Carvalho, 2014), ao situar estas idades (11-12 anos) na etapa de “aprender a jogar” ou, quanto muito, “no aprender a treinar”, com maior orientação para tarefas “divertidas, motivantes e participadas” (como se percebe no documento e na análise da área #1, esta é a minha grande base do trabalho na Educação Física; no Desporto Escolar pensava que seria necessariamente diferente, considerando que estamos apenas a tratar uma matéria e considerando os seus propósitos, normalmente associados à “caça e desenvolvimento de talentos”). Reconhecendo o erro, reconheço também a forma como esta experiência corroborou a ideia pessoal de que a plasticidade e capacidade adaptativa que um professor pode e deve carregar consigo em qualquer que seja o contexto de ensino são fundamentais para o seu sucesso e, sobretudo, para o sucesso dos seus alunos. Até porque o Desporto Escolar, num outro contexto, tenderá a ser visto da forma como inicialmente o vi, num caminho progressivo (e cuidado) para a especialização e na importância da componente técnica e tática da modalidade, em detrimento de outras variáveis mais próprias, diria, do contexto da Educação Física.

Embora tenha sentido com maior expressão esta dificuldade num dos grupos-equipa, no composto por apenas duas alunas, fui conseguindo retirar conclusões positivas e melhorias a aplicar no outro núcleo, que demorou mais tempo a assentar. Nesse outro núcleo que estive sobre a minha responsabilidade, e talvez por ser composto por mais alunos (chegou a ter 18!) e mais novos (5º ano), com diferentes níveis de habilidade, com rapazes e raparigas, com experiências requeridas pelo aluno ou influenciada pela escolha dos colegas, foi mais fácil desenvolver este tipo de relação, chegando ao final do ano com a clara sensação de que os objetivos do Projeto de Desporto Escolar tinham sido atingidos na sua plenitude: a) promover o gosto pela atividade física (“brincar para jogar” e “aprender a jogar”), b) fidelizar alunos, c) promover o desenvolvimento motor dos alunos (“brincar para jogar”), d) preferir as intervenções positivas e e) contribuir, através do desporto, para a formação e educação pessoal de cada um dos alunos. Além disso, acredito que foi neste núcleo onde fui capaz de desenvolver a diferenciação do ensino com maior qualidade, conseguindo a) dar oportunidades aos melhores

para ensinar os menos aptos (ensino recíproco), b) criar contextos de maior exigência para os mais aptos (precisão no batimento, maior necessidade de deslocamento, jogar contra o professor, jogar contra dois colegas, servir com qualidade, domínio da pega de direita e pega de esquerda) e de menor exigência e dificuldade para os menos aptos (batimentos apenas por cima da cabeça, menos necessidade de deslocamento, serviço mais próximo da rede, jogar com colega de nível semelhante ou com um colega que consiga colocar melhor o volante), c) dar oportunidades de aprendizagem diferenciadas a quase todos eles e d) reforçar essas indicações sobretudo individualmente.

No global, destaco ainda de maneira muito positiva a amizade e a forma querida com que os alunos do núcleo de competição enquadram a prática desportiva, diria, nas suas vidas. Ao ser um núcleo com alguns anos e com alguma tradição na escola, adicionado ao facto de ser o que mais ganha em representação da escola, chama muitos alunos, incita à sua participação e motiva para a evolução e superação constantes. Mesmo considerando isso mesmo, acredito que é no tipo de interações que são estabelecidas no seu interior e que tive oportunidade de testemunhar, tanto entre professor e alunos como na relação aluno-aluno, que reside uma das chaves do sucesso: a simples festa de aniversário dos alunos, que fazem questão de a fazer e partilhar com os colegas do núcleo do Desporto Escolar é disso um exemplo; a simples partilha nas redes sociais deste tipo de momentos, assim como da divulgação dos resultados competitivos (vitoriosos ou não!), são disso um exemplo; o perfil relacional e de interação desenvolvido entre os alunos e entre os professores, na base da positividade, da relação próxima, do conhecimento do aluno, da brincadeira, da capacidade de “brincar e falar a sério”, fazendo-me lembrar o contexto de treino em que também participo, é disso um exemplo; o reconhecimento de que o outro foi melhor num momento de derrota, além da priorização de melhorias, é disso um exemplo; a preocupação e acompanhamento da lesão particular de uma das alunas e o interesse, por parte dela, em participar na aula e observar os colegas, mesmo nessa condição, é disso um exemplo.

No contexto que me foi sendo mais próximo – grupos-equipa dos alunos iniciantes no processo – foi também possível enquadrar algumas destas ideias, em especial no que se refere à própria competição. Em todos os momentos competitivos foi possível assistir a momentos de verdadeira formação pessoal, onde o professor não necessitava sequer de intervir. O que imperava era o “competir para divertir/socializar”, o “competir para competir”, sem importância dos resultados. É de certa forma habitual o professor ou o pai dizer que “o que interessa é participar”, e que a vitória, essa, acaba por ser acessória, neste tipo de contexto. E é. É assim que tem de ser. Mas passar disso a uma clara demonstração por parte dos alunos desse tipo de valores, em competição, envolve alguma complexidade, coragem e iniciativa, até porque

estão, de alguma forma, a combater o *sistema*, que, apesar de tudo, privilegia a vitória e procura-a, em alguns casos, a todo o custo. De maneira surpreendente e sem qualquer indicação minha nesse sentido, foi possível ouvir os mais novos dizer, em momentos competitivos (encontros do Desporto Escolar) algo como “foi dentro”, quando a decisão do árbitro relativamente a um ponto do adversário apontava como sendo “fora”; algo como “professor, só gostava de chegar mais além do que na competição do período passado, e passar às fases a eliminar”; foi possível ouvir frases como “uau, cheguei à final! Apesar de ter perdido, gostei muito”; foi possível ouvir “ela foi melhor. Ela mereceu”. Aqui venceu, na verdade, o prazer pela prática, o gosto, a experiência positiva, a superação, o desejo de melhoria, a perceção de competência, a comparação virada para o individual e para o outro. Venceu o que o Desporto Escolar deve defender nestas idades, na base do evocado espírito desportivo.

O espírito desportivo pode ser considerado um instrumento de aperfeiçoamento humano que assenta em valores de práticas desportivas civicamente aceites, nomeadamente o exercício de liberdades, o de respeito pelos outros, o de tolerância nas relações humanas, o de acatamento de regra (...). (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 20).

Felizmente para mim tive a oportunidade de poder fazer parte de dois grupos-equipa com objetivos diferentes no âmbito do Desporto Escolar. Se um dos seus objetivos gerais é o desenvolvimento de uma prática com vista à especialização do aluno, acabo por preferir pensar que nas primeiras idades de participação se sobreponham o tipo de valores, atitudes e comportamentos que o grupo-equipa menos apto demonstrou, sucessivas vezes; nas idades mais avançadas, porém, com um maior grau de especialização, faz-me sentido que se as capacidades são suficientes para que possam ser almejados títulos ou para que possa ser desenvolvida uma competição mais exigente, assim deve ser, sem esquecer, no entanto, a importância da formação pessoal do aluno pelo desporto e pela competição, que exige, por sua vez, interações positivas, incitamento à superação e ao desejo de correção, a melhoria geral de capacidades sem perder de vista os erros, o ser positivo, exigente e assertivo num mesmo tempo. Honestamente, penso que o núcleo de badminton da Filipa de Lencastre reúne todas estas capacidades. Por esse facto, está de parabéns a escola que apoiou esta iniciativa, os alunos que trabalham para dignificar a camisola da escola e que conciliam as diferentes tarefas, os pais que acompanham e apoiam a participação nestas atividades e, claro, os professores que dela fazem parte.

A este nível destaque, pessoalmente, o professor responsável pelo núcleo. Por entre as discussões que fomos tendo sobre a modalidade em si, sobre os modelos competitivos ou até

mesmo sobre o sistema educativo e o estado da Educação Física – discussões que gostava que tivessem sido ainda mais frequentes –, testemunhei um importante sentido de responsabilidade e de perceção clara das suas funções e missões enquanto “orientador do Desporto Escolar”. Recordo especialmente a troca de espaços de treino que me permitiu ter um dos ginásios apenas para mim e para o meu grupo-equipa, enquanto o grupo-equipa do professor responsável pelo núcleo treinava noutro. Recordo-me da flexibilização das minhas obrigações enquanto estagiário, que pressupunham a presença em alguns eventos competitivos: não deixei de participar neles, mas sempre que não foi possível, não era necessário faltar aos restantes compromissos profissionais que também tinha. Ou por outra: sempre que seria importante a minha presença não pude deixar de estar presente, como são exemplo os encontros regionais desenvolvidos na nossa escola e a presença no campeonato regional nas Caldas da Rainha, durante um dia.

Ainda neste âmbito do Desporto Escolar, e como tive oportunidade de fazer em alguns dos pontos anteriores, interessa-me, gosto e é encorajador ouvir algumas das palavras dos atuais decisores políticos, em especial do Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues (além da sua equipa, sobretudo na intervenção do secretário de estado da Educação e do Desporto João Costa), que tem apresentado pontos de vista positivas e interessantes sobre esta temática. Entre as várias palavras que teve oportunidade de proferir na última Gala do Desporto da Confederação do Desporto de Portugal, em novembro do ano passado, destaco aquelas em que gratifica “a família do desporto”, como denomina, que todos os anos se junta para “poder celebrar o desporto” e “a sua importância”, enquadrando-o como “um dos pilares importantes da nossa sociedade, da nossa economia e do nosso sistema educativo”, não só pelo “Desporto Escolar, mas também pela valorização da Educação Física”. Posso estar enganado – e oxalá que, nos extremos, assim esteja, porque isso significaria que havia realmente uma mudança de perspetivas e de mentalidade em relação a esta área do conhecimento, tão importante e tão útil, ao invés de uma alteração meramente circunstancial e que não seja capaz de oprimir a repetida ignorância com que a Educação Física e o Desporto têm lidado –, mas não consigo desprender esta visão política sobre a Educação Física e do Desporto do facto de o atual ministro ter sido praticante de atividade desportiva, e de fazer questão de o referir. Embora importante (e tanto que a valorizo!), considero que não deve ser a experiência individual o principal “decisor político”, mas sim a experiência individual vista em perspetiva, capaz de contribuir para uma decisão ponderada, sensata e que abarque e tolere os vários pontos de vista, especialistas, preferencialmente, e não especialistas. Tanto quanto sei, esta tem sido uma corrente mais ou menos estável por entre as anteriores decisões políticas... Pena é que as experiências tenham sido tão, mas tão negativas.

Na conclusão do ano letivo, e no cumprimento dos objetivos desta área #3 nomeadamente no que se refere à dita participação na escola, surgiu também a oportunidade de desenvolver uma atividade de formação com os professores de Educação Física da escola, num momento que me proporcionou um enorme prazer e satisfação pessoal. Atendendo ao facto de que toda a crítica ao núcleo de estágio foi bastante positiva, quer pelos professores, quer pelos orientadores, entendo que este momento constituiu um importante espaço de demonstração de competência, na necessária associação entre um competente sentido de responsabilidade, de conhecimento e de ousadia, na certeza de que cada um de nós poderia e estaria a acrescentar algo. Sendo esta mais uma tarefa coletiva, e apesar de não ter acompanhado a apresentação de um dos meus colegas (por via de um outro compromisso profissional), diria que foi possível entre todos nós aumentar o nível, aproximando-nos dos estagiários brilhantes que todos gostam de receber. A nível pessoal senti-me, como sempre sinto nestes momentos, confortável e confiante. Senti-me bem e seguro.

No tratamento do *meu* tema em particular, apesar de não me servir de maneira tão direta de uma base de literatura, partindo, por contrário, de uma experiência profissional individual e construída todos os dias (!) na minha intervenção no contexto do treino (cujo tema era as Capacidades Motoras e Coordenativas), apercebi-me que a formação foi capaz de gerar uma importante harmonia com a necessidade de reforço do repertório motor dos alunos, em especial dos mais novos, elemento que já defendi neste documento (área #1) como sendo fulcral e necessário de considerar no tratamento das matérias e habilidades motoras mais complexas, em especial se atendermos à deficiência que existe ao nível da Educação Física, no 1º ciclo. Sendo possível que seja dada importância a esta temática num contexto de treino – onde, assinala-se, estão dos melhores jovens na prática específica de uma modalidade, neste caso do futebol –, acredito e tentei transmitir a ideia de que também na Educação Física, acima, aliás, de qualquer outro contexto de prática desportiva, isso deveria e poderia constituir uma prioridade. Entre as várias sugestões que poderia oferecer nesta formação, preferi aquelas que já tinha experimentado na minha turma de estágio e que me garantiam, por esse motivo, maior segurança e validade, ainda que hipoteticamente frágil por estar dependente de forma quase exclusiva da minha só interpretação. Ultrapassada a apresentação da ideia, desenvolvida inclusivamente em algumas das páginas anteriores, sugeri como possibilidades a importância e uso dos jogos lúdicos (que aproveitam o potencial de prática prazerosa e a incluem num espectro de desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras excecional), da experimentação de matérias novas (que estimulam, por sua vez, várias capacidades e habilidades motoras, de maneira complexa e interligada, na definição de novos graus de liberdade e formas de movimento do corpo), a manipulação de diferentes materiais (que

contemplam, em associação permanente, os dois tipos de objetivos dos jogos lúdicos e da experimentação das matérias novas) e ainda o recurso às aulas ou estações livres (que garantem ao aluno a liberdade e autonomia necessárias à satisfação da sua necessidade, ainda existente nestas idades, de brincadeira, de interação com os colegas e de criação de sucesso).

Como estratégia complementar, e que aproveito para aqui também abordar, sugeri a criação de um programa que institucionalize, sem exagero, a prática de atividade física pelo valor da sua componente recreativa, de autonomia e de exploração livre. Tenho claro que apesar de estas ideias serem importantes no contexto de aula, e de as ter seguido consideravelmente ao longo deste ano letivo, obedecendo a algumas necessidades específicas da turma e do ano de escolaridade, não deverá ser por aqui que a Educação Física ganha espaço e relevância no panorama educativo, sendo antes pela sua expressão única e capaz de promover o “desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” e a “apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (...) proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada” – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa (Ministério da Educação, 2001, p. 1). Ou seja, no sucesso pela aprendizagem.

Assim, imagino que será cada vez mais importante que seja a escola, por intermédio do seu grupo de Educação Física, que canalize este tipo de prática recreativa para momentos menos formais, e que sejam capazes de associar de maneira sistemática a prática desportiva geral a momentos de prazer, de satisfação e de sucesso pessoal. A esta iniciativa chamei – pela sua especificidade temporal – Programa de Desafios Semanais, composto, no essencial, por atividade física nos intervalos e tempos mortos, mutável semana a semana e com recurso à soma “conjunto de materiais” (arcos, cordas, andas, patins ou bolas de diferentes tamanhos e *lógicas internas*) + “tarefas sugeridas” + “possibilidade de adaptação e exploração livre”. Embora não disponha de uma grande base temporal que possibilite uma análise mais segura (apenas introduzi este programa no final do 3º período), considero sem qualquer dúvida que a introdução deste tipo de programas num momento inicial do ano letivo poderá provocar enormes efeitos positivos, como de resto aconteceu com a simples abertura do espaço do terraço aos alunos. Cada uma destas ideias e sugestões centram-se na perceção de que muitas destas atividades são verdadeiramente significativas para a maioria dos alunos, ao extravasarem uma enorme felicidade e prazer no seu desempenho, fruto do sucesso que nelas obtêm. Assim, sendo possível aliar uma primeira componente volitiva e de satisfação dos alunos com a atividade física a um segundo desenvolvimento de uma base sustentada em termos motores (que possibilite, por sua vez, a exponenciação das aprendizagens mais complexas, dos anos seguintes), não fará sentido dar-lhe espaço? Ou por outra: se sabemos que o sucesso, o prazer

e as experiências positivas vivenciadas por cada um dos alunos favorece a criação de um sentimento de gosto pela atividade física suficiente para a produção de hábitos de vida saudável, esta não deverá ser uma realidade que deva ser pensada? Mesmo para os que tendem a não gostar e a ser marginalizados, não poderá estar aqui uma oportunidade de se exprimirem no comportamento motor por meio de atividades que lhes sejam significativas? Se esta ideia não agradar, porém, poderá ser criado o Problema (motor) do Mês, poderá ser apresentada mensalmente uma matéria radical / do interesse dos alunos / nova, poderá ser institucionalizado e generalizado a outras escolas o uso e abuso, sem restrições, dos espaços da escola aos alunos durante os intervalos (como a escola Filipa de Lencastre fez este ano, e muito bem!) e/ou poderá proceder-se à disponibilização livre de material aos alunos, durante os mesmos intervalos (bolas de vários tamanhos e *lógicas internas*, arcos, cordas, patins, bicicletas, escadas de coordenação, raquetes, tesouros para serem encontrados, ...), sob orientação de algum professor (como a escola Filipa de Lencastre fez este ano, e muito bem!). No final do ano letivo, propunha, talvez, um sarau, uma forma de expressão da Educação Física e dos seus valores, como já tive hipótese de testemunhar, brutal.

C1. PROFESSOR DAVID

Não vou esquecer, por isso, tudo o que a vivência neste núcleo do Desporto Escolar e na participação na escola inscreveu na minha memória, forma de agir, forma de pensar. Não esqueço o entusiasmo que senti por parte dos alunos de um dos meus grupos-equipa, que não queriam ver-se livres de mim. Não esqueço, por contraste, a menor ligação que se foi formando com as alunas de um dos grupos-equipa, tão assustadora quanto enriquecedora. Não esqueço o montar e o desmontar da rede, o tipo de raquetes que existe, o encordoar de uma raquete que é também possível; as pegadas, as técnicas, as estratégias táticas, a qualidade de jogo dos alunos do grupo-equipa mais experiente. Não esqueço a tarefa que levei de um dos alunos deste grupo-equipa, numa partida informal. Não esqueço a vivência de um rapaz que ainda treinava ali, mesmo depois de ter entrado na universidade. Ficou ali preso, como em parte fiquei também. Não esqueço as aprendizagens e oportunidades para aplicar a diferenciação do ensino. Não esqueço a felicitação, o reconhecimento e as questões dos professores de Educação Física no final da formação. Não esqueço as palavras dos decisores políticos. Não esqueço algumas das ideias que me foram surgindo sobre o papel da escola na formação de estilos de vida saudável e de uma cidadania ativa, ainda que muito haja a fazer. Não me esqueço da alegria dos alunos da minha turma de estágio, cobaias por excelência, quando

puderam experimentar, de maneira livre ou mais fechada, os materiais que lhes fui disponibilizado em alguns intervalos. Não me esqueço dos desafios que pude provocar através deste Programa de Desafios Semanais, mesmo aos alunos que mais problemas me criavam na aula. Não esqueço os momentos em que me senti menos competente na intervenção no badminton. Não me esqueço. Terei, por isso, de ser melhor.

D. ÁREA #4: RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

O trabalho desenvolvido na área #4 foi tendo um propósito muito específico praticamente desde o início do processo de estágio, e que englobava, à partida, uma verdadeira relação com a comunidade, por mim desempenhada.

Um dos principais intervenientes nesta comunidade são sem dúvida os pais e encarregados de educação, pelo simples facto de serem eles os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos. Dessa forma, mesmo que delegando na escola grande parte dessas, também, responsabilidades, torna-se fundamental que possam sentir que a escola, como um todo, e os professores, individualmente, consigam contribuir de maneira positiva para a formação dos seus educandos. Enquanto pai – ainda não sou, mas é definitivamente um dos meus maiores projetos de vida – imagino que seja bom que os meus filhos possam ter professores competentes, que tomem decisões pedagogicamente aceitáveis, que se interessem pelos alunos, que interajam com eles de maneira positiva e que possam ser verdadeiros educadores. Há várias formas de o fazer, e há também várias formas de interpretação, pelos pais. Bem sei, pela experiência no contexto de treino, que nem sempre a percepção dos pais se aproxima daquela que pretendemos mostrar, o que se algumas vezes nos faz refletir, noutras faz-nos apenas querer esquecer. Porém, também sei pela experiência no treino que a relação com os pais só pode resultar em aspetos positivos. Permite, para aqueles que são mais extremistas, aliviar a tensão e aproximar posições, através da clareza, da sinceridade, da explicação da versão do adulto; permite, para os mais polémicos, manter a calma, proteger os interesses da criança e conseguir, com isso, desenvolver as suas capacidades, num contexto tranquilo e sem sobressaltos ou desinformações (“o treinador/professor não sabe nada! Eu é que sei!”); permite, para os interessados, mostrar aquilo que realmente somos enquanto pessoas, fazer conhecer as nossas perspetivas e preocupações, compreender as nossas ações e atitudes, permitindo, por sua vez, e em certos momentos, avaliar a competência ou incompetência de um treinador/professor (não implica concordar com tudo, mas implica ver o treinador/professor como um elemento importante na formação da criança, por ser um daqueles que lhes é normalmente mais próximo e que melhor as conhece).

A este nível, não posso também deixar de reforçar o facto de que existe, como em todas as áreas profissionais, maus professores e maus treinadores, e que vale por isso a pena contestar, entrar em diálogo ou tomar a iniciativa em momentos de maior incerteza e discordância. Ainda assim, estou convicto de que a escola deve ser cada vez mais (e muito mais) aberta à comunidade, em especial aos pais e encarregados de educação. Também sei, contudo, que provavelmente não existe uma grande referência bibliográfica ou um conjunto significativo de referências que possam suportar esta ideia (além da experiência de alguns professores e que expressam este tipo de opiniões, e que nem sempre são consideradas); de forma clara, considero também que a escola não está normalmente preparada para responder às necessidades dos pais a não ser – salvo raras exceções, que também sei que existem – em momentos negativos, de maus comportamentos ou de processos disciplinares (ver o processo pela negativa...); é fácil de perceber igualmente que a geração atual de pais e encarregados de educação tem tendência a assumir que sabe mais e é melhor do que qualquer outro profissional, mesmo que essa não seja sequer a sua área de estudos (sabe melhor do que o professor, do que o treinador, do que o funcionário, do que o diretor, do que o político, o economista...); é também triste, e desencorajador, encontrar em algumas escolas uma aversão generalizada ao atendimento aos pais, pela frequência dos disparos na senda do “não estou aqui para aturar os filhos dos outros” ou “tenho mais que fazer do que aturar pais”, quando o que os pais porventura mais necessitam seja de expor o seu ponto de vista, referenciar-se à escola, aproximar-se dela, enfim, conhecê-la e ser educado, a partir dela; e é surpreendente o que senti que consegui ao interagir com os pais em momentos pontuais no decorrer do ano letivo.

Sobre este assunto, que entendo como a grande conquista pessoal e profissional desta área #4, enquadro um primeiro momento de aproximação que foi desenvolvido no âmbito da reunião de avaliação do final do 1º período, onde tive oportunidade não apenas de me apresentar pessoalmente, como também de intervir e de referir-me a algumas atividades que pretendia que fossem desenvolvidas no decorrer do 2º período. Neste sentido, lembro-me especialmente de ter tido na reunião a possibilidade de falar com alguns pais e encarregados de educação, curiosamente com os pais daqueles que apresentavam mais comportamentos incorretos, todos em contextos diferentes e em todos os casos por sua iniciativa (poderia também fazê-lo por minha iniciativa, mas estaria a ser incoerente com a ideia que já deixei clara de que não devemos focar-nos apenas nos pontos negativos; será também justo reconhecer que foram poucas as minhas iniciativas para falar com alguns pais pela positiva, quando o poderia ter feito muito mais vezes). Em todos os casos foi interessante poder sentir que a perceção destes pais em relação aos seus filhos, ao contrário do que por vezes acontece, era relativamente correta e aproximada da realidade, o que me fez na altura um enorme sentido (face às evidências).

Além de fazer sentido, foi bom perceber que existia por parte dos pais alguma confiança e sentido de cooperação na procura de mudança de comportamentos e atitudes dos seus educandos. Ainda nesta reunião, e de maneira positiva, pela positiva, recordo-me de um grande agradecimento de uma encarregada de educação que me dizia que tinha sido importante ter falado com a sua filha e ter-lhe dado atenção, quando estaria distante por um motivo complicado, que me fez depois saber. Esta reunião, pela positiva ou pela negativa, como importante no início de uma relação saudável.

Mais tarde, quando planeava a realização de uma tarefa que pudesse servir para efeitos de avaliação da área dos conhecimentos, diferente da do 1º período, pensei na hipótese de poder transportá-la para uma dimensão diferente, e que seria a da interação com os pais: “de que forma posso criar uma tarefa que esteja direcionada para a aprendizagem dos alunos e que consiga, em simultâneo, chegar aos pais e encarregados de educação?” Não os posso obrigar a participar, pensei eu. Mas podia começar por convidá-los, fazê-los tomar alguma iniciativa, indicar a importância da sua participação e fazer explicar as minhas razões para tal decisão. Sem referências concretas na altura, mas com referências pessoais e que me fizeram muito sentido. Além do Estatuto da Carreira Docente, que sugere que o professor deverá “facultar regularmente aos pais ou encarregados de educação a informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e o percurso escolar dos filhos”, bem como “sobre quaisquer outros elementos relevantes para a sua educação”, é possível encontrar outros dados que apontam nesse mesmo sentido (Cheng, Mendonça, & Farias Júnior, 2014; Hattie, 2012; Rosado, 2011). Assim fiz: dei o meu e-mail a todos os alunos para que pudessem pedir aos pais que entrassem em contacto comigo (aproveitando este momento, pedi que os alunos levassem também consigo as micas individuais, entretanto desenvolvidas, para mostrar em casa); recebendo as respostas, fui apresentando a tarefa. Incitei claramente nesse primeiro contacto à participação dos pais, ao referir que o objetivo da tarefa se centrava na participação dos encarregados de educação “como meio auxiliar de resposta dos alunos”. Uma das perguntas, aliás, englobava nos critérios de correção a participação dos pais. Na dúvida de que este contacto e este desafio pudesse ser executado por todos os pais – percebi depois que alguns alunos não chegaram sequer a passar esta informação aos pais – fui-me mantendo pouco esperançado e com expectativas sobretudo negativas. Era uma novidade, não apenas para mim, mas provavelmente para os pais e para os próprios alunos. A resposta e afluência, todavia, não poderia ser melhor. Ainda que nem todos tenham realizado a tarefa, facto que lhes prejudicou a avaliação do 2º período (mesmo após várias e várias tentativas junto de quem não a executou...), o resultado final foi fantástico, foi inspirador, foi além dos meus objetivos. Na verdade, recebi trabalhos com respostas diversas; recebi trabalhos com uma grande

preocupação com o conteúdo, mas também com a forma, como a própria tarefa sugeria; recebi trabalhos absolutamente criativos, em papel, com desenhos, com gráficos, em formato digital e até em cartolina (!); recebi respostas novas, interessantes e com projeção de melhoria (“cenário perfeito”); recebi respostas dos pais concomitantes com os objetivos estabelecidos (umas mais, outras menos elaboradas, é certo, mas sempre no entendimento de que a leitura dos textos com os educandos poderia contribuir de maneira muito positiva para a educação do próprios pais, na medida em que ganhariam algum conhecimento e, com isso, poderiam aproximar-se da disciplina e dos seus objetivos).

Não contente com isto, fui surpreendido pelas interpelações que se seguiram. Mais importante que tudo, diria, tive oportunidade de receber no final da tarefa, e sem o exigir em nenhum momento, e-mails de agradecimento, de elogio, de experiência positiva proporcionada pela disciplina de Educação Física. Em todos estes e-mails foi gratificante encontrar respostas tão positivas e boas como (desculpem-me a vaidade...) “Boa noite Professor, obrigada pelo seu e-mail e principalmente pelas considerações e comentários tão positivos do trabalho realizado com a nossa filha. É sempre importante termos um “*feedback*” das tarefas realizadas”, “Bom dia, Professor David Fernandes. Muito lhe agradeço a experiência que nos proporcionou a mim e à minha filha, com o desafio que nos foi colocado. Foi um trabalho que realizamos com muito agrado, deu-nos conhecimento e aprendemos muito. Com certeza que continuaremos a pesquisar a informação relacionada com o tema. Os meus parabéns pelo seu trabalho”, “Bom dia. Agradeço o seu mail e aproveito para lhe dar os parabéns pelo excelente trabalho que tem feito ao longo deste ano. Desejo-lhe muito sucesso como excelente professor que aspira ser. Muito obrigada”, “Caro Professor David Fernandes, muito obrigado pela informação e pelas suas simpáticas palavras”, “Muito obrigada, professor David”, “Caro Professor David. Agradeço a sua mensagem e estarei sempre disponível para participar em outras atividades que venham a ser solicitadas, de modo a contribuir para a sensibilização destas matérias e melhoria do desempenho do meu educando”. Que bom. Que perfeito. Nem uma palavra negativa. Era um professor vaidoso, entusiasmado, motivado. Um professor com “P” grande.

Partindo deste pressuposto relacional, decidi sugerir no final do 3º período a realização de uma atividade fora da escola, entretanto apresentada na reunião de avaliação do 2º período. Esta atividade foi ganhando força e várias formas. Várias tentativas, de verdadeira relação com a comunidade, que por motivos desconhecidos, mas previsíveis, não foi possível realizar à primeira. Depois de entrar em contacto com o responsável pelo espaço do estádio 1º de Maio, várias vezes, em vários momentos, por telefone, por e-mail, individualmente ou na pessoa de um elemento diretivo da própria escola, nunca foi possível avançar. Mesmo depois de termos falado pessoalmente com esse responsável. E tudo o que pedíamos era uma manhã, sem

necessidades de material, sem necessidades de recursos humanos, sem necessidades de nada: apenas eu, os orientadores, os colegas de estágio e os alunos. 30 alunos, que na imensidão daquele espaço passavam a ser poucos e tão poucos. Como me foi sugerido, não deveria ter sido tão bruto para o senhor responsável pelas instalações (tratei-o por “caro [nome]” e não por “excelentíssimo e caro professor [nome]”; pedi demais, diziam; pedi a piscina, o campo e os campos de ténis, apenas se fosse possível...).

Não sendo deveras possível, decidi, teimosamente, participar na semana da Educação Física promovida pela Faculdade de Motricidade Humana. E assim fizemos, com um balanço misto: no ponto de vista organizativo, diria que o balanço foi negativo, pelo pouco tempo disponível entre a proposta e a sua realização e pelo exagerado preço pedido a cada aluno; no ponto de vista da atividade em si mesma, o balanço é positivo, quer pela sugestão de diferentes matérias, quer pela forma apaixonada e simpática com que nos receberam; no ponto de vista dos alunos que participaram, e por aquilo que senti, o balanço foi muito positivo. De tal forma que a atividade já tinha acabado e perguntavam-me se a nossa escola ia ter um fosso como o da Faculdade, talvez por se terem sentido confortáveis com a exploração livre do corpo e dos seus movimentos; a atividade já tinha acabado e continuavam a dançar pela escola, dando-me a entender que talvez a dança pudesse ser mais vezes desenvolvida; a atividade já tinha acabado e perguntavam-me se podia ser professor deles no próximo ano. Tão bom.

Na Direção de Turma propriamente dita, julgo que não poderia ter sido mais claro no balanço da área #4 e entregue no final do ano letivo. Considerando os quatro espaços de intervenção que defini no Projeto de Direção de Turma como orientadores da minha ação – diretora de turma, conselho de turma, alunos e pais / encarregados de educação –, e feito um extenso balanço no que se refere aos dois últimos, resta-me abordar o espaço do conselho de turma e da diretora de turma.

De uma maneira simples e direta, saio da experiência de Direção de Turma com a sensação de que tudo aquilo que compete à escola e aos seus órgãos administrativos mais relevantes no contacto com as famílias e no atendimento das necessidades dos alunos não foi conseguido, por vários motivos e pontos de análise. Começando pela Direção de Turma – sem colocar em causa, em momento algum, a pessoa da diretora de turma, que com as melhores intenções acabou por seguir aquilo que, erradamente, é o padrão da escola neste domínio – cingiu-se à resolução de problemas pela resolução de problemas, submetendo-se à justiça na igualdade de tratamento e não à adaptação às necessidades de cada um, à despreocupação face à preocupação, à burocracia face ao domínio da realidade de trabalho, social, emocional dos alunos; à desmotivação no trabalho face à importância da Direção de Turma num contexto

educativo e de acompanhamento de um conjunto específico de necessidades. A este nível, a Direção de Turma apresenta-se como uma dificuldade e um elemento organizacional negativo da escola, quando lhe reconheço um enorme potencial e uma enorme importância.

Nesta lógica, parece-me importante perceber a origem deste problema: será a realidade escolar que, ao longo dos anos, transforma os professores em elementos de simples crítica aos alunos e apenas aos alunos e aos problemas que apresentam? Será a realidade escolar que, ao longo dos anos e face às repetidas tentativas de enveredar por um caminho de preocupação, de responsabilidade, de positividade, de resolução verdadeira de problemas que retira toda esta validade – pela desmotivação, pela simplicidade, pela burocracia que é *formal* e *obrigatória* – ao trabalho da Direção de Turma? Será a estabilidade no desenvolvimento de práticas no domínio de uma determinada disciplina (que o diretor de turma necessariamente terá de desempenhar) que, ao ser afetada pelos *problemas* da Direção de Turma, os hiperboliza e os torna como empecilhos que não vale a pena resolver? Será incompetência no domínio das responsabilidades da função? Será descrença face à evolução da sociedade e aos problemas que agora apresenta, como o mau comportamento repetitivo, a má-educação, a má-formação, o desempenho de práticas totalmente reprováveis em contexto escolar, as faltas às aulas como padrão face ao grau de presenças, a atitude dos pais e encarregados de educação perante a escola, a ideia de escola que a sociedade concebe, a importância desmedida dos resultados, a necessidade de apontar o erro ao outro, o desvio desde cedo da importância da escola na educação de um aluno, de um filho, de um neto, de um cidadão, de uma pessoa? Será o processo de burocratização que agora se complica por ser feito num programa informático? Será a preocupação com a carreira e com o desempenho do que é *obrigatório* e nada mais do que isso? Ou será mesmo assim que deve ser?

Não tenho certa a resposta a várias destas questões, até porque nunca fui Diretor de Turma. Mas também sou capaz de perceber que em todas as questões que coloco acredito que ter uma resposta positiva, de competência, de rigor, de preocupação com as necessidades dos alunos, de despreocupação com o que é acessório, de resolução verdadeira de problemas, de responsabilidade, de adaptação às condições de trabalho e às necessidades da turma, de compreensão do papel da Direção de Turma na educação e formação de um grupo de crianças ou jovens que crescem, literalmente, na escola (porque vejamos, não faz sentido que assim seja se pensarmos na ideia de que um professor da turma tem o seu maior tempo dedicado – mais uma vez a importância do tempo – para o trabalho com um grupo restrito de alunos com vista à exponenciação das suas capacidades, tendo em vista o seu sucesso educativo e académico, a sua formação pessoal e de personalidade?).

Não querendo alongar-me na definição desta ideia, até porque já a debati com maior profundidade noutros documentos, considero igualmente que há no Conselho de Turma um conjunto de melhorias que convém não esquecer, em especial na maneira como rege a sua atividade. Na verdade, parece-me que mais uma vez a sua atividade é, em alguns pontos, perversa: o momento em que senti que o Conselho de Turma viu reforçada a interação entre os seus diferentes professores e explorou melhor as suas funções e competências, foi precisamente o momento que apenas existiu pela recorrência de comportamentos negativos de um dos alunos. Fará sentido? Ou cabe uma vez mais à escola e ao *sistema* ver este processo pela positiva, se pretende o reforço de práticas positivas e o fim de práticas negativas e de mau comportamento? Não digo que não seja esta a mais pura e bela das intenções, até por parte do Ministério da Educação. Parece-me no entanto claro que se instalou na escola uma menor preocupação com a função do Conselho de Turma, com o seu papel na melhoria dos problemas, dificuldades, sucesso ou insucesso da turma, como um todo e na especificidade de cada aluno, sobrepondo-se a necessidade de “despachar o assunto”, a ideia de “não há solução” ou esperar que seja sem interação, sem conhecer o aluno, sem nos aproximarmos dele que o “assunto, com o tempo, se resolve”.

Ciente da complexidade ou até da não relevância destas questões que levanto (uma vez que tenho apenas um ano de experiência, como estagiário-aprendiz e com apenas uma turma com que me preocupar...), reconheço novamente que aquilo que fiz não foi suficiente quando comparado com aquilo que poderia ter feito, à luz, inclusivamente, dos objetivos traçados para este espaço de intervenção: participação ativa nos Conselhos de Turma (nem sempre conseguida, na lógica de acrescento, de crítica e procura de melhoria), desenvolvimento de interações informais com os professores do Conselho de Turma (o objetivo, ainda assim, melhor conseguido, embora com pouca relevância para a melhoria das práticas com os alunos e com a turma propriamente dita) e contribuir para o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar (algo que foi apenas possível na visita de estudo à exposição “Espinafres & Desporto”, realizada em associação com os professores de Ciências e Físico-Química).

Em resumo, diria que vejo no espaço da Direção de Turma e do Conselho de Turma um enorme potencial, capaz de o configurar como uma das principais valências da escola. Na expressão, se possível, de uma nem sempre presente plasticidade relacional, numa lógica equilibrada entre uma maior abertura e uma maior objetividade, entre uma maior proximidade e uma menor proximidade, entre uma maior correção linguística e uma menor formalidade, entre uma maior generalização e uma maior relativização, conforme defini no projeto.

D1. PROFESSOR DAVID

Se grande parte destas conclusões e inquietações resultam da experiência neste ano de estágio, não podia deixar também de transmitir a felicidade, a motivação e o prazer que o trabalho com esta turma me proporcionou. E se grande parte destes sentimentos ainda positivos ainda hoje perduram, devem-se sobretudo à forma como tudo terminou. Uma vez mais, perdoem-me a vaidade: “Boa tarde, Antes de mais queria agradecer todo o empenho, dedicação e cuidado que teve com a turma. Sou a mãe da [nome da aluna] e notei um crescendo na [nome da aluna] de «entusiasmo» pela educação física desde o 1º período até ao final do ano e naturalmente o mérito é todo seu. A [nome da aluna] sempre gostou de educação física, mas nunca a senti com tanta confiança em si própria nesta disciplina como este ano, por isso o meu agradecimento a si, que tenho a certeza a ajudou muito a perceber que é capaz, e a prova foi o 5 no final do ano que a deixou tão feliz e orgulhosa. A autoconfiança que lhe falta por vezes, não só em Educação Física mas também nas outras disciplinas, melhorou muito este ano e estou certa que a sua disciplina foi muito importante para ela neste sentido. Sou bailarina da Companhia Nacional de Bailado, ou melhor, fui durante muitos anos bailarina principal, neste momento devido à idade já só dou aulas, mas sei como é importante a atividade física e cativar os jovens desta idade a não ficarem sentados no sofá, assim como, mostrar-lhes que esta disciplina é muito importante para a vida deles, nem só de matemática, português, HGP, etc. “vive o Homem”. A [nome da aluna] já me tinha falado do vídeo que lhes tinha mostrado, e realmente está fabuloso, os meus parabéns também pelo vídeo. Em relação às atividades, tivemos muita pena de não ter participado no “pais vs. filhos”, mas fica o nosso desejo que para o ano novas atividades sejam realizadas. Aproveito também para lhe dizer que já fui ao Inovar e não consegui ver a avaliação da [nome da aluna]. Resta-me desejar-lhe umas boas férias.” “Bom dia David, Acuso e agradeço toda a dedicação e paciência que de certeza foi muita para aturar estes miúdos fantásticos, fiquei muito comovida com esta apresentação e desejo-lhe muito sucesso, na certeza porém que se tornará num profissional de excelência.....). Cumprimentos”, “Bom dia, Muito obrigada, e muitas felicidades pessoais e profissionais. Boas Férias”, “Olá, professor David. Muito obrigada pela disponibilização do vídeo. Será uma boa recordação de mais uma fase dos nossos filhos. Agradeço, também, o seu empenho e disponibilidade dedicada aos miúdos. Muitas felicidades para o seu futuro.”, “Boa tarde Professor David Fernandes, Queria agradecer a sua dedicação e trabalho com a turma da minha filha [nome da aluna]. Tenho quatro filhas neste agrupamento e posso afirmar que vi poucos professores estagiários com tamanho empenho. Para um melhor resultado do seu trabalho, terá contribuído a colaboração dos pais, que no que me diz respeito, não foi das melhores e por isso peço as minhas desculpas. Desejo as maiores felicidades no seu futuro profissional”, “Caro Prof. David Fernandes. Muito obrigado pelas suas palavras e, em especial,

pelo apoio e dedicação no trabalho com a Turma do 7ºE. Foi de facto muito gratificante para os alunos e muito apreciado (falo pelo *feedback* que me foi transmitido pela minha filha). Aproveito para lhe desejar os maiores sucessos pessoais e profissionais”, “Boa noite Professor David Fernandes, Se eu lhe disser que só hoje é que vi o filme, acredita? Pois, é verdade. Vi agora... Li o seu mail na altura em que enviou, e como queria escrever-lhe algumas palavras, mas não queria fazê-lo antes das notas estarem expostas, para não correr o risco de ser mal interpretada uma vez que as notas ainda não tinham saído.... Cenas! :) Queria dizer-lhe do fundo do coração, que foi um prazer enorme e que tenho um grande orgulho por [nome da aluna] terem tido a SORTE de terem um professor como você. Há estagiários e estagiários brilhantes, assim como há professores e professores Brilhantes! Você faz e tenho a certeza que fará no futuro, parte do grupo dos Brilhantes. Obrigada pelo carinho, pelo incentivo, pela força, pelo entusiasmo, pelo espírito de liderança, pela força em acreditar nos sonhos, pela crença em alcançar os objetivos, pelas experiências diferentes, pelas formas de aprendizagem diferentes, pela tranquilidade e por fim por este vídeo maravilhoso, que proporcionou às minhas meninas do meu coração e a esta maravilhosa escola que é o Filipa de Lencastre! Desejo-lhe toda a sorte do mundo para realizar todos os seu sonhos e realizações profissionais e pessoais. OBRIGADA OBRIGADA e MUITO OBRIGADA. P.S.: – temos esperança que concorra ao Agrupamento Filipa de Lencastre para ser professor do Quadro :) Seria fantástico vermos os nossos filhos crescer junto com o professor David, dando sempre os seus conselhos inspiradores. Bem haja por tudo aquilo em que você se tornou como pessoa e como profissional! Um grande beijinho e abraços fortes (já carregados de saudades) da [nome da aluna].”

Obrigado pais.

IV – IDEIAS E SONHOS

O DEPOIS DO ESTÁGIO. AS IDEIAS QUE FICAM, OS SONHOS QUE NASCEM.

Acabou a aula. Faltava o balanço, agora feito. Uma jornada pela reflexão, pela crítica, pela opinião, pela projeção de melhorias. Pela procura de novas referências e pela construção de novos pontos de vista. Pela afirmação de uma paixão pessoal, a do ensino, a da aprendizagem, a da formação e educação de outro ser, cujo potencial e individualidade terão de ser protegidos.

Ao longo da minha vida pessoal e académica demorei a perceber o que queria ser, para onde poderia ir, de que forma poderia ir. Sempre tive dificuldades – ou talvez responsabilidade – em tomar grandes decisões. Em não pensar no que os outros poderiam fazer no meu lugar; em não ajuizar a minha opinião, ação e comportamento de maneira tendencialmente negativa; em ser crítico e apenas crítico. Sobre o tempo aprendi a dar valor ao diferente, ao fora da caixa, à beleza da diversidade de ideias, de estratégias e de formas de pensamento; aprendi a dar valor a mim mesmo. Ao mesmo tempo, cresci a dar importância ao esforço, ao trabalho, ao empenho, à competência, ainda que nem sempre num conceito claro. Vivo, por isso, num clima de mestria, de exigência, de superação e de melhoria. Tento, em tudo, ser o melhor. Tento, em tudo, mostrar que sou o melhor. Não sendo, sei pelo menos que o tento demonstrar. Arrependo-me, neste sentido, da facilidade com que me desligo daquilo que sei que é essencial para a minha perfeição, quer seja no treino, na aula, na condução, na interação social. Mais do que ser coerente, ser crítico, ser projetivo, ser sincero, ser autêntico nas múltiplas abordagens que fui defendendo ao longo deste relatório, continuo a sentir-me de alguma forma impotente e pouco prático, nos momentos que o exigem. Talvez seja por isso mesmo que apesar de me querer ver grande sou ainda pequeno, verde. Porque há tanto a aprender. Tanto, tanto.

Considerando as diferentes experiências e diferentes temáticas abordadas, estaria neste momento preparado para acrescentar um sentido próprio a algumas das palavras mais essenciais na minha evolução, numa espécie de “dicionário individual”: *competência* – estado de permanente reflexão; foco na aprendizagem dos alunos; *compromisso* – todas as formas possíveis e imaginárias de ajudar à melhoria dos alunos, da turma e do processo de estágio; terminar a aula, ir de fim de semana, adormecer a pensar na turma; *inovação* – toda e qualquer estratégia que possa ser nova para os alunos e que influencie de maneira positiva as suas aprendizagens; *aprendizagem* – a mais espetacular aventura humana; envolve o conteúdo, o aluno e o agente de ensino, numa interação prazerosa, positiva, de superação, de descoberta; *agente de ensino* – qualquer elemento ou instrumento capaz de promover aprendizagem; *ensinar* – ato nobre e insubstituível na sociedade humana, a partir do qual os alunos, os

cidadãos, os pais, os avós podem atingir um nível seguinte; *liderança* – quando somos recebidos com alegria e satisfação pelos nossos alunos; *felicidade* – sinónimo de exigência; estado de espírito necessário ao bom desenvolvimento das aprendizagens; *processo* – mostrar aos alunos que a maior preocupação do professor está ligada à sua aprendizagem; positividade na interação, na informação de retorno, na melhoria e na definição de prioridades; desdramatização do erro; *perfeição* – quando somos reconhecidos por aqueles que conhecem aquilo que fazemos; *professor* – ser útil e importante para um conjunto de crianças e jovens; ser competente, ter compromisso, ser inovador, assumir o foco na aprendizagem dos alunos, mobilizar diferentes agentes de ensino, apresentar um gosto e prazer incriveis pelo ensino, líder, promotor de felicidade num clima de exigência, privilégio do processo face ao resultado e busca da perfeição; *Educação Física* – espaço de aprendizagem; contexto ainda distante, mas desejável. E mais palavras poderia acrescentar.

Denominando este último capítulo de “ideias e sonhos”, interessa-me ser concreto e específico e enumerar alguns daqueles que poderão, um dia, realizar-se. Entre outras hipóteses tenho o grande sonho de entrar na escola, ser professor de Educação Física, poder intervir no contexto da Direção de Turma, do Conselho de Turma, do Desporto Escolar e do grupo de Educação Física, como repeti, repeti e repeti. Não sendo para já possível, agrada-me a possibilidade de vir a desenvolver um negócio que seja capaz de considerar algumas das necessidades dos alunos ou das populações no que à atividade física diz respeito, como por exemplo a criação de um espaço de “explicações de Educação Física”, para alunos prioritários, ou de espaços e clubes de prática ao ar livre (“Educação Física ao virar da esquina”, contemplando atividades como andar de bicicleta, prática de atividade ao ar livre, orientação, *geocaching*, em diferentes pontos do país e de maneira organizada, ou a sugestão de possíveis configurações dos parques infantis), para as comunidades. O trabalho nas juntas de freguesia ou municípios poderá ser, a este nível, uma hipótese. Num contexto mais próximo ao da aula, sugiro a existência de aulas complementares numa estrutura de apoio, na escola, como acontece com outras disciplinas. Além disso, fará parte das minhas intenções poder contribuir ativamente para a mudança da opinião pública sobre a Educação Física, iniciativa que tem tanto de desafiante como de assustador. Sabendo que as coisas, em especial as opiniões, não mudam por decreto mas pela acumulação de experiências positivas, prazerosas e repletas de significado, poderia começar por garantir a aproximação dos pais à escola. Poderia, depois, escrever artigos para um jornal, num sítio na internet ou numa página de rede social. Poderia, depois, escrever uma história para crianças sobre os benefícios e aspetos positivos da prática de atividade física. Num outro contexto, poderei contribuir para a reformulação, se necessária, de alguns pressupostos da Educação Física no 1º ciclo, quando for uma realidade em todo o lado. Poderei rever conteúdos,

como fiz. Ler opiniões sobre a Educação Física e diversificar os argumentos que a defendem (quanto mais aprofundo o espaço da legitimação da Educação Física mais argumentos válidos encontro). De um ponto de vista da estabilidade profissional e da possibilidade de carreira, gostaria de poder avaliar a possibilidade de haver um mecanismo que possa garantir a entrada dos melhores alunos no mercado de trabalho: jovens, bem preparados e ávidos de trabalho. No contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular, e através do acompanhamento das atividades letivas com os professores titulares de turma do 1º ciclo, poderei desenvolver esforços para perceber o que poderia ser diferente no dia dos alunos, desde o estudo e avaliação do impacto relativo ao tempo que passam sentados até às possibilidades de mobilidade (como resultado desse primeiro estudo, a comprovar-se) e à importância dos recreios (por vezes negados, por mau comportamento...). Por obrigação, mas também por interesse, terei de participar e acompanhar as conclusões das provas de aferição do 2º ano. A partir dos resultados obtidos espero poder também contribuir para a melhoria da realidade escolar. No caso de vir a ser também uma realidade, gostaria de poder participar no ensino coadjuvado (em especial se representar novas oportunidades de trabalho). Na aproximação à realidade da Educação Física, é minha intenção poder observar aulas e diferentes contextos de prática, enquadrando aí a existência de diferentes estratégias, diferentes formas de intervenção, diferentes perspetivas, capazes de refutar ou de reforçar aquilo que mais convictamente defendo. Se possível, tentarei entrar em doutoramento, além de querer continuar a acompanhar alguns dos mais altos espaços de investigação e atualidade relativos à Educação Física (seguir a atividade do Laboratório de Pedagogia ou participar em reuniões da Sociedade Portuguesa de Educação Física). Desejo continuar a acompanhar as novas tendências de pensamento referentes à educação, quer de maneira formal – literatura, formações –, quer de maneira informal – debates, pesquisas individuais, troca de experiências.

Na maior das ideias e no maior dos sonhos, quero muito continuar a seguir a Educação Física e tudo o que lhe pode interessar.

Quero, a partir de agora, ser mais um professor capaz. Quero preservar o interesse pela aprendizagem dos alunos, em qualquer contexto de ensino ou de treino em que me envolva. Quero manter ou fazer evoluir a ideia de que é na nossa individualidade, enquanto professores, que nos podemos destacar, que podemos chegar ao aluno e conquistá-lo. Quero acreditar na essência e identidade de cada um, quer na ótica do professor, quer na perspetiva do aluno. Quero continuar a acreditar que é na reflexão, na crítica e na exposição das nossas opiniões que podemos contribuir para a evolução de uma prática, de uma área do conhecimento, de uma corrente de pensamento. Quero referenciar-me às melhores e mais atuais referências pedagógicas, relacionais e de conteúdo. Quero ser responsável, coerente, vivo, perfeito, porque

estou motivado. Quero continuar a perceber o meu planeamento, a avaliar o desempenho dos alunos e a poder contribuir para a evolução das aprendizagens de cada aluno. Quero ser *expert*, não num sentido fechado e pobre, mas sim num sentido adaptativo. Quero, por isso, ser cada vez mais capaz de me adaptar facilmente àquilo que uma determinada situação, um determinado contexto, uma determinada pessoa nos exige. Agindo com paciência, com rigor, com compromisso, na certeza de que cada criança e jovem é ainda possível de salvar: temos é de saber como, onde, com que palavras. Quero que a minha agenda se confunda, em alguns aspetos, com a agenda dos alunos, aproximando-me deles, interessando-me por eles e mostrando, sem receio, que o pretendo fazer. Quero continuar no treino, na escola e a jogar futebol, por ser também aqui que aprendo e vivo o desporto. Quero ser o *sonho* tornado realidade. Quero ser a *ideia* inspiradora. Quero ser professor, na certeza de que a sua mestria está em conseguir aliar o prazer ao conhecimento e à aprendizagem, no aluno. Assim farei.

Acredito, concluindo, que é na escrita que encontro uma das minhas melhores formas de expressão. Não a melhor – essa está na relação com os alunos e na possibilidade de poder, sem restrição, ser eu mesmo, autêntico, único –, mas talvez a mais desinibida, a mais simples, a que mais consigo controlar. Tentei transmiti-lo neste documento, não apenas na escolha cuidadosa e por vezes poética das palavras, como também na definição de ideias, opiniões e críticas concretas, objetivas e sobretudo possíveis de resolver. Na verdade, que melhor meio de mostrar, através dos nossos dedos, como ponto final do nosso corpo, a outra parte dos nossos pensamentos, ambições, desejos, sonhos, prioridades, as nossas emoções, aquilo que somos, e que nem sempre conseguimos mostrar na interação, na intervenção, na conversa?

V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A REFERÊNCIA COMO BASE DA OBJETIVIDADE, DA SEGURANÇA NA OPINIÃO E DA CLAREZA

- Araújo, F. M. R. (2015, Fevereiro). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Cação, J., & Carvalho, L. (2014, Novembro). Caracterização das Etapas de Desenvolvimento do Praticante de Badminton a Longo-Prazo (adaptado do Long-Term Athlete Development).
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The Student Social System Within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176–195.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.16.2.176>
- Cheng, L. A., Mendonça, G., & Farias Júnior, J. C. de. (2014). Physical activity in adolescents: analysis of the social influence of parents and friends. *Jornal de Pediatria*, 90(1), 35–41. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.05.006>
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, Instruction, and Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119–142.
<https://doi.org/10.3102/01623737025002119>
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(3), 307–323.
<https://doi.org/10.1260/174795409789623892>
- Ericsson, K. A. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. Em K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and*

- Expert Performance* (pp. 683–704). Cambridge: Cambridge University Press.
- Obtido de <http://ebooks.cambridge.org/ref/id/CBO9780511816796A056>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21–50.
- Gardner, J. (Ed.). (2006). *Assessment and learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 131–163). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London ; New York: Routledge.
- José Manuel Constantino quer colocar desporto no centro da vida cívica - SAPO Desporto. (2016, Outubro). Obtido 20 de Outubro de 2016, de http://desporto.sapo.pt/mais_modalidades/artigo/2016/09/26/jose-manuel-constantino-quer-colocar-desporto-no-centro-da-vida-civica
- Lima, J. Á. (2003). *As culturas colaborativas nas escolas - Estruturas, processos e conteúdos* (01-2003.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Linha da Frente (XVIII) - Episódio 28 - RTP Play - RTP. (2016, Outubro). *RTP Play*. Obtido de <http://www.rtp.pt/play/p2231/linha-da-frente>
- McCaughy, N., Tischler, A., & Flory, S. B. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *Quest*, 60(2), 268–289.
- <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483581>

- Mesquita, I. (2011). O ensino e treino da técnica nos Jogos Desportivos. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 165–184). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Ministério da Educação. (2001, Novembro). Programa Nacional de Educação Física.
- Ministério da Educação e Ciência. (2014, Agosto). Regulamento Geral de Provas 2013-2017.
- Ministério da Educação e Ciência. (2016, Outubro). Portugal Vai Liderar Sistema Integrado de Monitorização da Atividade Física e Desportiva da ue. Obtido 20 de Outubro de 2016, de <http://www.portugal.gov.pt/pt/ministerios/medu/noticias/20161004-sejd-monitorizacao-desporto.aspx>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed). San Francisco, CA: B. Cummings.
- Moy, B., Renshaw, I., & Davids, K. (2016). The impact of nonlinear pedagogy on physical education teacher education students' intrinsic motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 517–538. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1072506>
- O Princípio da Incerteza de 01 Out 2016 - RTP Play - RTP. (2016, Outubro). *RTP Play*. Obtido de <http://www.rtp.pt/play/p2043/e252702/o-principio-da-incerteza>
- Projeto Educativo - Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. (2011).
- Quatro escolas com projeto para conciliar aulas e desporto de alta competição. (2016, Outubro). Obtido 20 de Outubro de 2016, de http://desporto.sapo.pt/%2Fmais_modalidades%2Fartigo%2F2016%2F09%2F16%2Fquatro%2Fescolas%2Fcom%2Fprojeto%2Fpara%2Fconciliar%2Faulas%2Fe%2Fdesporto%2Fde%2Falta%2Fcompeticao
- Rink, J. E. (2001). Investigating the Assumptions of Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.2.112>

- Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 9–19). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011a). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011b). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436. <https://doi.org/10.3102/00346543056004411>
- SIC Notícias | As pessoas crescidas nunca percebem nada. (2016, Outubro). Obtido de <http://sicnoticias.sapo.pt/programas/reportagemespecial/2016-10-16-As-pessoas-crescidas-nunca-percebem-nada-1>
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395–412. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508904>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Tavares, J. M. (2016, Outubro). Quer emagrecer? O governo ensina-lhe como - PÚBLICO. 9676. Lisboa. Obtido de <https://www.publico.pt/politica/noticia/quer-emagrecer-o-governo-ensinalhe-como-1747142>
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and*

Psychological Consultation, 20(1), 58–74.

<https://doi.org/10.1080/10474410903535364>

Waring, M., & Almond, L. (1995). Game-Centred Games- A Revolutionary or Evolutionary Alternative for Games Teaching? *European Physical Education Review*, 1(1), 55–66. <https://doi.org/10.1177/1356336X9500100106>

Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance* (1st ed). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H. A., & Anderman, E. M. (2013). Theories of Learning and Teaching in *TIP. Theory Into Practice*, 52(sup1), 9–21.

<https://doi.org/10.1080/00405841.2013.795437>